

thema: berufsbildung
Im Innenteil: Nr. 5 · Oktober 86

A 6835 F

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

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

5 Oktober 1986

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

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
– Der Generalsekretär –
Hermann Schmidt
Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31 und
Friedsdorfer Straße 151, 5300 Bonn 2

Redaktion

Henning Bau (verantwortlich)
Monika Mietzner (Redaktionsassistentin)
Telefon (030) 86 83-3 41 oder 86 83-2 39

Beratendes Redaktionsgremium:

Heinrich Althoff; Ilse G. Lemke;
Werner Markert; Manfred Schiemann

Redaktion „thema: berufsbildung“:

Henning Bau
Tel.: (030) 86 83-341

Layout und Schaubild-Design

„thema: berufsbildung“: B. Essmann

Die mit Namen gekennzeichneten Beiträge geben die Meinung des Verfassers und nicht unbedingt die des Herausgebers oder der Redaktion wieder.

Manuskripte gelten erst nach ausdrücklicher Bestätigung der Redaktion als angenommen; unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgeschickt werden.

Nachdruck der Beiträge mit Quellenangabe gestattet. Belegexemplar erbeten.

Verlag

Beuth Verlag GmbH,
Burggrafenstraße 6, 1000 Berlin 30

Erscheinungsweise

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

Bezugspreise

Einzelheft DM 10,-, Jahresabonnement DM 38,-,
Studentenabonnement DM 24,-,
bei halbjährlicher Kündigung wird der Einzelpreis berechnet;
im Ausland DM 46,-,
zuzüglich Versandkosten bei allen Bezugspreisen

Kündigung

Die Kündigung kann zum 30. Juni und 31. Dezember eines jeden Jahres erfolgen, wobei die schriftliche Mitteilung hierüber bis zum 31. März bzw. 30. September beim Herausgeber eingegangen sein muß.

Copyright

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

Druck

Oskar Zach GmbH & Co. KG
Druckwerkstätten
Babelsberger Straße 40/41 · 1000 Berlin 31
ISSN 0341 -45 15

Inhalt

<i>Günter Pätzold / Gerhard Drees / Margret Lietz</i>	
Haupt- und nebenberufliche Ausbildertätigkeit im Metallbereich	134
<i>Konrad Kutt / Bernd Wonneberger</i>	
Zur Situation von Ausbildern in Klein- und Mittelbetrieben des Einzelhandels	138
<i>Helmut Passe-Tietjen</i>	
Berufsfeld und Qualifizierung von Ausbildern öffentlicher Betriebe Berlins	143
<i>Christine Bülow / Dorothea Grieger</i>	
Wie lernen Auszubildende von ihrem Ausbilder? Der Ausbilder als Identifikationsfigur	146
<i>Ulrich Klein</i>	
Weiterbildung von Ausbildern in der „Projekt- und transferorientierten Ausbildung (PETRA)“ bei Siemens	150
<i>Hans Peter Fischer</i>	
Eine vernachlässigte Einflußgröße, die nebenamtlichen Fachausbilder in der Produktion	157
<i>Ilse G. Lemke / Christine Lissel-Oberdieck</i>	
Ansätze zur Fortbildung des Personals für die Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher in außerbetrieblichen Einrichtungen	160
<i>Peter Conrad / Reinhard Selka</i>	
„Ausbildereförderung“ – Ansätze zu einem Konzept für eine Implementation von Innovationen	165
<i>Konrad Kutt</i>	
Umwelterziehung – eine Herausforderung an das betriebliche Ausbildungspersonal	167
MODELLVERSUCHE	
<i>Manfred Brandt</i>	
„CNC-Qualifizierung für Ausbildungs- und Werkstattführungspersonal in der Metallindustrie“	169
<i>Dietrich Weissker</i>	
„Arbeitskreis Ausbilder“ nutzt Modellversuchserfahrungen	171
<i>Günter Kühn</i>	
Gemeinsame Facharbeiterqualifizierung für arbeitslose Deutsche und Ausländer. Ein Modellversuch bei der Stiftung Berufliche Bildung – Arbeitslosenbildungswerk – Hamburg	172

„BWP wird regelmäßig im ‚Sozialwissenschaftlichen Literaturinformationssystem SOLIS‘ des Informationszentrums Sozialwissenschaften, 5300 Bonn, und in den vom Bundesinstitut für Berufsbildung herausgegebenen ‚Literaturinformationen zur beruflichen Bildung‘, erfaßt.“

Die Anschriften und Autoren dieses Heftes finden Sie auf Seite 165

Hinweis: Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt des BIBB zum Thema „Ausbildereförderung“ bei.

„Mehr als ein Vorwort“

Die Situation von Ausbildern und ihre Weiterbildung sind Schwerpunkte dieses Heftes. Bedarf es dazu einer besonderen Legitimation und Einführung, wenn sich Wissenschaftler und Praktiker mit originären Beiträgen gleichzeitig zu Wort melden?

Muß eigentlich zum wiederholten Male die Bedeutung der betrieblichen Ausbilder im System der dualen Berufsausbildung betont werden und einmal mehr an ihre Schlüsselfunktion bei der Verbesserung der Qualität beruflicher Bildung erinnert werden und daran, daß auch die technologische, gesellschaftliche und strukturelle Entwicklung am Ausbildungspersonal nicht halt machen wird? Spricht nicht allein die große Zahl der 700 000 Ausbilder Bände und die Tatsache, daß jährlich ca. 60 000 Prüfungen mit berufspädagogischer Ausbilder-Berechtigung stattfinden, teils im Rahmen der Ausbilder-Eignungsverordnungen (AEVO) teils im Rahmen von Meister-Prüfungen? Ebenso rhetorisch wie diese Fragen erscheint auch der Hinweis auf die Vielschichtigkeit der Aufgaben des Ausbildungspersonals, auf die haupt- und nebenberufliche Funktions- und Arbeitsteilung bzw. -häufung, auf die unterschiedlichen Berufe, Neuordnungen, Lernorte, Zielgruppen und Probleme. [1] In steter Regelmäßigkeit werden sodann Forderungen laut nach verbesserter Statussicherung, mehr Weiterbildung, Informationen und Hilfen für die Ausbilder „vor Ort“; was zuerst heißt: Konzepte müssen her.

Spätestens an dieser Stelle schalten sich Berufsbildungsforscher ein und benennen die „zentralen“ Forschungsdefizite, wenn sie dabei auch nicht selten in kaum beachtete Nischen scheinbarer Unordnung hineinleuchten. Es gibt reichlich Unwissenheit über die Wirklichkeit des Ausbildungspersonals und demzufolge Anlässe genug, sich intensiv mit der Ausbilder-Thematik zu beschäftigen. Die Beiträge dieses Heftes unterstreichen, daß dieses Thema für Praxis und Theorie hochaktuell bleibt.

Forschung mit dem Schwerpunkt „Ausbildungspersonal“ läßt sich zunächst drei Ebenen zuweisen: Zum einen ist es die Ebene der Beschreibung von Wirklichkeit mit aufklärerischem Impetus und zum anderen ist es die Ebene der Beeinflussung und Veränderung von Wirklichkeit – zumeist aus pädagogischem Antrieb. Nimmt man die bildungspolitische Ebene hinzu, stellt sich zusätzlich die Frage, welche rechtlichen und sonstigen Maßnahmen bildungs- und ordnungspolitischer Art erforderlich sind. Inhaltlich und konkreter gefaßt handelt es sich um die Problembereiche Ausbildung der Ausbilder (z. B. gemäß AEVO), Weiterbildung der Ausbilder sowie um Fragen der Berufs- und Arbeitssituation von Ausbildern.

Die Ausbilder-Eignungsverordnungen und die darauf beruhenden Lehrgänge sind eine Wirklichkeit mit sehr verschiedenen Ausprägungen und noch mehr subjektiven Wahrnehmungen und Wirkungen. Von Anfang an stand der qualifikatorische Aspekt in einem Spannungsfeld – wenn nicht gar Widerspruch – zur normierenden Regelung, denn, zugespitzt gesagt: Es bleibt letztlich offen, was eine vorwiegend durch Multiple-choice-Verfahren bestimmte Prüfung und darauf ausgerichtete Kenntnisvermittlung bewirken kann:

- Was wurde und wird durch die AEVO-Kurse tatsächlich an Bewußtseins- und pädagogischen Handlungsstrukturen verändert?
- Was hat sich auf der berufssoziologischen Seite durch die formale Qualifizierung von Ausbildern getan?
- Und was hat sich unter politologischen Gesichtspunkten an Einflußsicherung bzw. Machtzuwachs in Betrieben, Organisationen und staatlichen Instanzen – bezogen auf die Zielgruppe „Ausbilder“ – entwickelt? [2]

In Ermangelung von Wirkungsanalysen über AEVO-Qualifizierungsmaßnahmen bleiben die Annahmen hierüber reichlich spekulativ. Spekulativ erscheinen demzufolge auch Überlegungen, die bisherige Ausbildung der Ausbilder (AEVO, Rahmenstoffplan, Prüfungen, Zuerkennungen usw.) in curricularer, rechtlicher und

struktureller Hinsicht zu ändern. Hinweise zu diesem Themenkomplex finden sich in den Beiträgen von KUTT/WONNEBERGER und PASSE-TIETJEN sowie von FISCHER, der von einem AEVO-Kurzlehrgang für nebenberufliche Ausbilder berichtet. Eine umfassende Beantwortung der Fragen zur Ausbildung der Ausbilder steht allerdings aus.

Unklarheiten in curricularer und organisatorischer Hinsicht bestehen auch im Bereich der Weiterbildung der Ausbilder über die AEVO hinaus. Allerdings können hier Themen, berufliche Fachinhalte und Probleme stärker adressatengerecht aufbereitet werden. Demzufolge kann der gezielte Besuch von Veranstaltungen wesentlich enger mit dem Aufgabengebiet gekoppelt werden. Wie hoch und welcher Art der Weiterbildungsbedarf ist, welche Angebote vorhanden sind oder entwickelt werden müssen, darüber gibt es keine verlässlichen Daten. Weiterbildung von der Stange ist die eine Seite, maßgeschneiderte Weiterbildung, die situations- und problemorientiert auch ausbildungsorganisatorische und -methodische Veränderungen einschließt, die andere Seite der Weiterbildungs-Medaille. Die Beiträge von KLEIN, FISCHER, LEMKE, CONRAD/SELKA, KUTT lassen sich im weitesten Sinne der „Weiterbildung der Ausbilder“ zuordnen.

Das Berufs- und Tätigkeitsfeld des Ausbildungspersonals ist als Gegenstand von Forschung Ausgangspunkt und Ziel von Aus- und Weiterbildung. Hier ist z. B. zu klären, in welchen Bedingungsrahmen die Ausbilder-Tätigkeiten der Planung, der Vermittlung, der Erziehung, Beratung und Innovation eingebunden sind, wie sie sich bündeln oder teilen, welche Fähigkeiten zu ihrer Bewältigung erforderlich sind.

Die ersten drei Beiträge beinhalten Ergebnisse aus Forschungsprojekten zur Berufs- und Arbeitssituation und Qualifikation von Ausbildern. PÄTZOLD/DREES/LIETZ stellen Ergebnisse des Forschungsprojekts „Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituation und Berufsbewußtsein von Ausbildern“ dar, das in Kooperation zwischen der Universität Dortmund, dem Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) und der IG Metall durchgeführt wurde. KUTT/WONNEBERGER gehen auf die Situation von Ausbildern/Ausbildenden in Klein- und Mittelbetrieben des Einzelhandels ein als Ergebnis einer Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung. PASSE-TIETJEN berichtet aus einem Forschungsprojekt der Technischen Universität Berlin, in dem hauptberufliche Ausbilder öffentlicher Betriebe befragt wurden. Die Gegenüberstellung dieser Studien macht die strukturellen Unterschiede sowohl innerhalb bestimmter Branchen als auch branchenübergreifend deutlich. Man denke nur an die Spannweite zwischen hauptberuflicher Ausbilder-Tätigkeit mit ihrer tendenziellen Arbeitsteilung in Großbetrieben der Metallindustrie und in öffentlichen Betrieben einerseits und an die nebenberufliche Ausbildertätigkeit im Handwerk oder die Inhaber-Ausbilder-Rolle im Einzelhandel auf der anderen Seite.

BÜLOW/GRIEGER gehen – ebenfalls im Rahmen einer empirischen Untersuchung – der Frage nach, wie fachübergreifende Qualifikationen erworben werden, welchen Einfluß das Ausbilderverhalten und das Lernmilieu haben, jedenfalls aus der Sicht der Auszubildenden. Dabei werden intentionale Bildungsprozesse stärker wahrgenommen in Lehrwerkstätten, gewerblich-technischen Berufen und in Großbetrieben, während funktionale Bildungsprozesse eher in Kleinbetrieben, in kaufmännischen Berufen und am Arbeitsplatz eine Rolle spielen, insbesondere auch bei der Herausbildung eines beruflichen Selbstverständnisses und der beruflichen Zukunftsorientierung.

Fach- bzw. berufsübergreifende Fähigkeiten werden auch von KLEIN thematisiert. Ausgehend von einer Klassifizierung und Systematisierung dieser Fähigkeiten wird in dem Beitrag ein Modellvorhaben der Firma SIEMENS dargestellt, in dem Ausbilder geschult werden, um eine projekt- und transferorientierte Ausbildung situationsgerecht realisieren zu können.

FISCHER beschreibt, wie sich nach einer Epoche der Qualifikationsvermittlung über die Projektausbildung bei DAIMLER-BENZ nunmehr das Interesse auf die bisher vernachlässigte Weiterbildung nebenberuflicher (Fach-)Ausbilder in der Produktion verlagert hat. Im Vordergrund stehen die Optimierung von Fachbereichseinsätzen und die Frage, wie Stammasbilder und Fachausbilder zusammenwirken können.

Die Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen für benachteiligte Jugendliche und die dort tätigen Ausbilder, Sozialpädagogen und Lehrer sind das Thema von LEMKE. Die Qualifizierung dieser Ausbildungspersonen wird als besonders vordringlich angesehen. Dargestellt werden zwei konzeptionell unterschiedliche Ansätze der Weiterbildung, nämlich einmal das teamorientierte Konzept, in dem das ganze Arbeitsteam einer Ausbildungseinrichtung an einer Fortbildungsveranstaltung teilnimmt, und zum anderen eine Langzeit-Konzeption nur für Ausbilder (aus verschiedenen Einrichtungen) mit einem geschlossenen Weiterbildungs-Curriculum.

Der im Bundesinstitut für Berufsbildung nach Auflösung des Ausbilder-Förderungs-Zentrums neu entstandene Arbeitsbereich „Ausbilder-Förderung“ hat das Ziel, Innovationen in der beruflichen Bildung aufzugreifen und zu Seminarkonzepten für die Weiterbildung der Ausbilder aufzubereiten. CONRAD/SELKA zeigen in ihrem Beitrag generelle Richtungen auf, die die Arbeit dieses Bereichs konzeptionell bestimmen.

Als Ausblick auf einen möglichen Schwerpunkt zukünftiger Aktivitäten im Bereich der Ausbilder-Qualifizierung stellt KUTT das Thema Umwelterziehung als eine Herausforderung an das betriebliche Ausbildungspersonal zur Diskussion und plädiert für die Entwicklung von Maßnahmen zum Zwecke einer berufspädagogisch orientierten Umwelterziehung.

Die in diesem Heft vorgestellten Ergebnisse und Konzepten können nur als ein Ausschnitt verstanden werden. „Ausbildungsforschung“ und „Ausbildungsförderung“ gehen – Hand in Hand – allein innerhalb des Bundesinstituts weit darüber hinaus. Nahezu unmerklich findet eine zunehmende Anbindung der Weiterbildung der Ausbilder an innovatorische Projekte und Modellversuche statt, so z. B. bei der Erprobung neuer Technologien in der Berufsausbildung oder der Entwicklung neuer Ausbildungsmethoden. Man könnte von einer Integration der Ausbilderqualifizierung und damit wirklichkeitsverändernder Forschung in die Erforschung und Verbesserung beruflicher Lernprozesse, der Implementation von Curricula sowie der Verbreitung von Innovationen sprechen. In statu nascendi befindliche Modellversuche, die diesen Trend verstärken, mußten ausgeklammert bleiben.

Ausgeklammert bleiben mußte auch die Diskussion künftiger zentraler Forschungsfragen in diesem Themenbereich und möglicher bildungspolitischer Konsequenzen. Gleichwohl möchte dieses Heft zu deren sachgerechter Aufarbeitung beitragen.

Konrad Kutt

Anmerkungen

- [1] Mit „Ausbilder“ ist i. d. R. derjenige gemeint, der im Betrieb Ausbildungsinhalte direkt, im wesentlichen Umfang und verantwortlich vermittelt. Der Begriff Ausbildungspersonal schließt alle mit der Durchführung der betrieblichen Berufsausbildung befaßten Personen ein, ist also erheblich weiter gefaßt.
- [2] Vgl. z. B.: Elmar KOENEN: Die staatlich verordnete Ausbilder-eignung. In: Zeitschrift für Pädagogik (26. Jg.), 1980, Nr. 6, S. 863 bis 876.

Günter Pätzold / Gerhard Drees / Margret Lietz

Haupt- und nebenberufliche Ausbildertätigkeit im Metallbereich

Aus den Ergebnissen des Forschungsprojekts „Ausbilder“

In den beruflichen Tätigkeitsstrukturen und im Berufsbewußtsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich – vom hauptberuflichen Ausbilder in der Lehrwerkstatt großer Industrieunternehmen bis zum Lehrgesellen im kleinen Installationshandwerksbetrieb – sind viele Aspekte bis heute außerhalb wissenschaftlicher Forschung geblieben, obwohl dem Ausbildungspersonal bei der Wahrnehmung seiner verantwortungsvollen Qualifizierungsaufgaben eine wichtige Vermittlerrolle zukommt. Um einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke zu leisten, wurde in den Jahren 1982 bis 1985 das vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft finanzierte Kooperationsprojekt „Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewußtsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich“ durchgeführt. Im folgenden Beitrag werden Ergebnisse des Projekts vorgestellt.

Zentrale Themenstellungen des Projekts waren:

- Klärung der unterschiedlichen Formen der Institutionalisierung von Ausbildertätigkeiten und ihrer Begründung durch unterschiedliche Betriebsstrukturen, in die Ausbildung eingebettet ist,
- Analyse der Arbeitssituationen, der Berufswege und des Berufsbewußtseins von Ausbildern,
- Analyse des Ausbilderproblems im Rahmen der gewerkschaftlichen Interessenorganisation.

Aus der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes ergab sich die Notwendigkeit der Beteiligung von drei Forschungsgruppen mit ihren spezifischen Arbeitsschwerpunkten: Die Arbeitsgruppe der Universität Dortmund untersuchte – handlungsorientiert – berufspädagogische, das Soziologische Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) berufs- und arbeitssoziologische und die IG Metall bildungs- und gewerkschaftspolitische Fragestellungen im Rahmen der Ausbilderproblematik.

Ziel des berufspädagogischen Projektteils war die Herausarbeitung des gesellschaftlichen Positionstyps „betrieblicher Ausbilder“, einschließlich seiner unterschiedlichen Ausprägungen, der darin angelegten Möglichkeit zur Ausweitung von Handlungsfähigkeiten in individuell-gesellschaftlichen Bezügen und eine darauf aufbauende Weiterbildungskonzeption. Damit wurde eine Perspektive akzentuiert, die so prägnant bisher in der Ausbilderforschung nur in Ansätzen zu finden war. Zur sachgerechten Bearbeitung der komplexen Forschungsfragen galt es, angemessene Forschungsmethoden zu finden.

Der Ansatz zur Erforschung des berufspädagogischen Handelns von Ausbildern

Für die zentrale Zielsetzung des berufspädagogischen Teils des Forschungsprojekts, nämlich Problemstellungen und Lösungsmöglichkeiten des betrieblichen Ausbilderhandelns zu erfahren,

zu klären, perspektivisch zu öffnen und das Ergebnis dieser Bemühungen an die Ausbilder in der Absicht zurückzugeben, ihre Handlungsräume zu erweitern, wurden Interviews, Expertengespräche, Betriebserkundungen und vor allem Arbeitstagungen bzw. Gesprächskreise mit Ausbildern als die Methoden ausgewählt, die der Situation und dem Forschungszweck angemessene Beziehungen zwischen den Forschern und der zu erforschenden Praxis ermöglichen. Durch die Kombination dieser Methoden, und das heißt durch systematische Einbeziehung von Ausbildern in den Forschungsprozeß, sollte frühzeitig sichergestellt werden, daß Erforschte und Forschende eine ähnliche Vorstellung von der ‚Praxis‘ entwickeln. Zudem sollte der Zusammenhang von gesammelten Erfahrungen und wissenschaftlichen Aussagen geklärt werden. Konsequenz dieser Überlegungen war die „Subjektstellung der Untersuchten“ in einem kooperativen Forschungsprozeß als Voraussetzung dafür, die spezifischen Bedingungen und Möglichkeiten der handlungsorientierten Erkenntnisbildung sowie Bildungsbedürfnisse voranschreitend intersubjektiv zugänglich zu machen.

Was die Arbeitstagungen als die wesentliche Kooperationsebene von Forschern und Ausbildern angeht, so ist bedeutsam, daß sie in ihrer Abfolge drei Reflexionsstufen repräsentierten, also auf eine Durchschreitung aufeinander aufbauender Stufen des Bewußtseins angelegt waren:

1. Stufe: Initiierung und Aktivierung von Erfahrungsaussagen;
2. Stufe: Problematisierung – Erfahrungen in die Krise führen;
3. Stufe: Eröffnung von interessenorientierten Handlungsperspektiven.

Ergänzend zu den Arbeitstagungen wurden mehrstündige Intensivinterviews mit Ausbildern durchgeführt, die an den Arbeitstagungen bzw. Gesprächskreisen teilgenommen hatten. Mit diesen Interviews sollten die bei Ausbildern vorfindlichen Verarbeitungsweisen betrieblicher und sozialer Realität weiter an positionstypischer Tiefenschärfe gewinnen.

Im folgenden werden einige strukturelle Orientierungslinien haupt- und nebenberuflicher Ausbildertätigkeit dargestellt.

Formen hauptberuflicher Ausbildertätigkeit

Typisch für die Organisationsformen beruflicher Ausbildung in industriellen Großbetrieben ist die funktionale Differenzierung von Ausbildung und Arbeit. Der Erwerb der beruflichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vollzieht sich zu großen Teilen systematisch, in Lehrgangsform und didaktisch strukturiert von eigens für diese Aufgabe beschäftigtem Ausbildungspersonal in Lehrwerkstätten und Werksschulen, also abseits vom eigentlichen Produktionsbereich.

Kern der Ausbildung ist das Arbeiten und Lernen in Lehrwerkstatt und Werksschule; das anschließende Durchlaufen ausgewählter Betriebsabteilungen dient der Veranschaulichung und Vertiefung der vorangegangenen Lernprozesse sowie der allmählichen Eingewöhnung in die Ernstsituation des Produktionsprozesses und dem Erreichen der vom Facharbeiter erwarteten hierarchiebezogenen Verhaltensformen. Während des Betriebsumlaufs kehren die Auszubildenden in regelmäßigen Zeitabständen in Lehrwerkstatt und Werksschule zurück, um die erfahrene Betriebspraxis aufzuarbeiten, den Aufenthalt in weiteren Betriebsabteilungen oder Prüfmöglichkeiten vorzubereiten.

Mit der Differenzierung in der Ausbildungsorganisation korrespondiert die Arbeitsteiligkeit der Ausbildertätigkeit. Hauptberufliche Ausbilder sind, freilich bei häufiger gleichzeitiger Beschäftigung in mehreren dieser Felder, an der Planung der Ausbildung beteiligt, oder sie unterweisen die Auszubildenden in Lehrwerkstatt und/oder Werksschule, oder sie betreuen die Jugendlichen während des Umlaufs durch die Produktionsabteilungen.

Am Beispiel eines der am Projekt beteiligten Ausbilder, der in einem Großbetrieb der Stahlindustrie für die Ausbildung von technischen Zeichnern zuständig ist, wird im folgenden exem-

plarisch dargestellt, wie sich diese institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen der Ausbildung im Arbeitsalltag ausprägen und welche Handlungsräume und -restriktionen sie dem Ausbilder konkret bieten können. Dabei ist zu beachten, daß die geschilderten konkreten Ausprägungsformen der Ausbilderposition nicht ohne weiteres auf die Situation in anderen Unternehmen übertragen werden können, sondern als eine spezifische Erscheinungsform anzusehen sind, die – bei zwar beständiger Grundtendenz – von Unternehmen zu Unternehmen modifiziert ausgebildet ist.

Erfahrungen mit der institutionellen Schwäche der Ausbilderposition

Die hauptberuflichen Ausbilder in diesem Unternehmen, so auch A, sind dem Ausbildungsleiter direkt verantwortlich, der ihm und seinen Kollegen für die organisatorische sowie didaktisch-methodische Gestaltung der Ausbildung weitgehend freie Hand läßt, ihre Tätigkeit allerdings beaufsichtigt und seine Einschätzungen regelmäßig in der Form einer Leistungsbeurteilung zurückmeldet.

Praxis in Unternehmen dieser Größenklasse ist es, daß Ausbilderstellen, wie sie A innehat, nicht mehr immer auf dem Wege des innerbetrieblichen Aufstiegs besetzt werden, sondern nach öffentlicher Ausschreibung, ausführlichen Einstellungsgesprächen und evtl. einem Probeunterricht, wobei auf eine höhere, teilweise sogar akademische Ausbildung (Fachhochschule) des Bewerbers und Erfahrungen in der Berufsausbildung besonderer Wert gelegt wird. Entsprechend sind diese Positionen im Betriebsgefüge mit einem erhöhten Status verbunden, der sich auch in der Honorierung widerspiegelt. A ist im Rahmen seiner Tätigkeit mit Konfliktsituationen konfrontiert, wie sie von hauptberuflichen Ausbildern gleich welcher Branche und unabhängig von der Größe des Betriebes, in dem sie tätig sind, ähnlich geschildert werden und daher als für die Position typisch aufgefaßt werden müssen. Hauptsächlich treten zwei Aspekte deutlich heraus: Klagen über mangelhafte oder gar fehlende Abstimmung zwischen den betrieblichen Instanzen und Probleme aufgrund von Verhaltensweisen der Auszubildenden, die als Disziplinlosigkeit wahrgenommen werden.

Wie der Ausbilder in einem Großbetrieb bei dem Versuch, die Ausbildungsziele zu erreichen, zwischen die Interessen der Betriebsgruppen geraten kann, schildert A am Beispiel der Pausenregelung für Auszubildende in seinem Betrieb. Per Betriebsvereinbarung ist es den Jugendlichen freigestellt, den Zeitpunkt für ihre Mittagspause im Zeitraum von 2 Stunden frei zu wählen. Bei seinen Versuchen, mit den Jugendlichen eine Absprache über einen festen Termin für die Pause zu treffen, die er für notwendig hält, um seinen theoretischen Unterricht ordnungsgemäß durchführen zu können, trifft er auf Widerstand, der ihm auch über Betriebsrat und Jugendvertretung zugetragen wird. Von der Ausbildungsleitung, die sein Ansinnen zunächst unterstützt hatte, fühlt er sich im Stich gelassen, weil sie ihre Zustimmung nach Betriebsratsprotesten zurückgenommen hat.

Über diesen Einzelfall hinaus gilt auch ganz allgemein:

Bei unterschiedlichen Gelegenheiten treten Ausbildern die betrieblichen und überbetrieblichen Instanzen, die in die Ausbildung involviert sind, in einer Weise gegenüber, die auf dem Weg zum Ausbildungsziel als hinderlich erscheint: der nebenberufliche Kollege, der wegen seiner Arbeitsbelastung die Ausbildungsaufgaben zurückstellen muß, der Betriebsrat, der auf die Einhaltung von Gesetzesvorschriften und Betriebsvereinbarungen dringt, gesetzliche Regelungen, zum Beispiel des Jugendarbeitsschutzes, die die Ausbildungsorganisation erschweren und deshalb als „übertrieben“ bezeichnet werden und letztlich der Jugendliche selbst, meist dann, wenn er Verhaltensweisen zeigt, die nicht betriebskonform sind und deshalb als Disziplinlosigkeiten gelten, wobei letzteres die Ausbilder besonders stark in den Fällen belastet, in denen Ausbildungs- und Unternehmensleitung die als notwendig empfundenen Befugnisse vorenthalten.

Gemäß dem Auftrag, den das Unternehmen erteilt, soll der Ausbilder neue Mitarbeiter heranbilden, die den Ansprüchen, die die Produktion zukünftig an sie stellen wird, sowohl hinsichtlich ihrer fachlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse als auch hinsichtlich ihrer psycho-sozialen Grunddisposition, möglichst weitgehend entsprechen. Die Erfüllung dieser Aufgaben wird dem Ausbilder durch die institutionelle Schwäche seiner Position und ihre problematische Plazierung im Focus verschiedener, oft gegensätzlicher Interessen erschwert. Berichten Ausbilder von den Problemen, die sich bei der Erfüllung der zweiten Aufgabe ergeben, der Ausbildung „im Sinne des Betriebes“, der Herausbildung einer den Betriebszweck bejahenden und die eigene Funktion ihm unterordnenden Grundhaltung des künftigen Mitarbeiters, werden immer wieder erhebliche Disziplin- und Ordnungsprobleme als wesentliches Hindernis angeführt.

Die Diskrepanz zwischen dem unabdingbaren Ausbildungsziel und einem demgegenüber als renitent etikettierten Verhalten der Jugendlichen wird nicht selten folgendermaßen überbrückt:

Die vom Betrieb vorgegebenen Ausbildungsziele, die zu Pflichtmaßgaben werden, gelten a priori als die objektiv richtigen Vorgaben. Der Ausbilder hat zudem die Erfahrung gemacht, daß allein die Akzeptation der situativen Bedingungen im Betrieb und der jeweils an die Beschäftigten gerichteten Anforderungen deren Position sichert. So kleidet er das Lernziel „Anpassung“ in eine Begrifflichkeit, die seine Umsetzung als Hilfe bei der Ausbildung existenzsichernder Qualifikationen erscheinen läßt.

Interaktionsmuster zwischen Ausbildern und Auszubildenden

Die bestehenden institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen betrieblicher Ausbildungstätigkeit prägen außerdem die Kommunikationsstrukturen zwischen Ausbildern und Auszubildenden. Diese ist dementsprechend durch ein einseitiges Anweisungsverhältnis definiert. Der betriebliche Berufsausbilder ist als abhängig Beschäftigter selbst „Untergebener“ gegenüber der Ausbildungs- bzw. Unternehmensleitung; gleichzeitig aber ist er der Vorgesetzte des Auszubildenden, von dem er grundsätzlich Subordination verlangen kann. Seine Position ist mit unterschiedlichen Machtbefugnissen ausgestattet, die sich durch die formalen Regelungen des Betriebssystems legitimieren.

Diese asymmetrische Kompetenzverteilung, verbunden mit der sensiblen Wahrnehmung des Verhaltens der Auszubildenden, prägt die Vorstellungen der hauptberuflichen Ausbilder zu Form und Inhalt der Kommunikation. Sie sind im betrieblichen Arbeitsalltag auf die Durchsetzung ihrer Anweisungen angewiesen und deshalb bemüht, das Autoritätsgefälle zwischen sich und den Jugendlichen zu bewahren, die vorstrukturierte Distanz aufrechtzuerhalten, wobei positionstypisch damit argumentiert wird, daß bei einem Abweichen von den betrieblich vorgegebenen Interaktions- und Kommunikationsmustern der Ausbildungserfolg gefährdet werde.

Der Ausbilder als der Vorgesetzte bestimmt also die Form und überwiegend den Inhalt der Kommunikation mit den Auszubildenden, wobei sich die Kommunikations- und Interaktionsmuster durch ihre Orientierung am Betriebszweck legitimieren. Kollegialität als Voraussetzung für eine gemeinsame Verfügungserweiterung betrieblicher Arbeits- und Ausbildungsbedingungen läßt sich nach gegenwärtiger Überzeugung der Ausbilder nicht herstellen. Die institutionell vorgegebene Funktionszuschreibung für Ausbilder und Auszubildende wird somit bruchlos in die Ausbilderposition übernommen.

Da sich zur Begründung hierarchiebezogener Kommunikationsformen im Verhältnis zum Auszubildenden die Argumentation mit ihrem realen Hintergrund auch mit Rücksicht auf den angestrebten Effekt nicht anrät, verläuft der Umgang mit den Jugendlichen formal zwar schon mal in kollegialer Topik, dies dann allerdings allein instrumentell, um auf diesem Wege das angestrebte Ausbildungsziel um so sicherer zu erreichen, eine Vertrauensbasis zwischen sich und dem Auszubildenden herzustellen, Anlaufstelle bei psychischen Krisen des Jugendlichen zu

sein, ihm dann wie ein „väterlicher Freund“ zur Seite zu stehen. Jedoch, die Wahrnehmung fürsorglicher Funktionen dem Auszubildenden gegenüber orientiert sich in der Regel an der folgenden Zweck-Mittel-Relation:

Die persönlichen Probleme und psychischen Krisen des Jugendlichen können sich negativ auf seine Leistungen auswirken. Davon muß sich der Ausbilder betroffen fühlen, weil eben die Qualität seiner Arbeit an den Leistungen der Auszubildenden gemessen wird. Es ist deshalb sein positionstypisches Interesse, die Vertrauensbasis zwischen sich und dem Auszubildenden dafür zu nutzen, auf den Leistungsstand des Jugendlichen Einfluß zu nehmen und damit, wann immer möglich, den Ausbildungserfolg sicherzustellen. Selbst dann, wenn sein Anspruch dahin geht, den Auszubildenden als Subjekt der Ausbildungsprozesse wahrzunehmen, was Versuche impliziert, ein tendenziell dialogisches Verhältnis zu ihm zu begründen, setzt sich in seiner individuellen Erfahrung systembedingt immer wieder ein positionstypisches Verhalten durch, das durch die Orientierung auf den Ausbildungserfolg gekennzeichnet ist.

Der Ausbildungsbereich als Subsystem des Betriebes: funktionsnotwendige Erziehungsziele

Betriebliche Ausbildung in industriellen Großbetrieben und – modifiziert – auch in Mittelbetrieben ist einem Verwaltungs- und Kontrollnetz unterworfen, das Ausbildungsziele in erster Linie an Verordnungskatalogen orientiert. Die auf die Betriebszwecke abgestellten Regulative stellen den pragmatischen Bezugsrahmen für die pädagogischen Handlungen hauptberuflicher Ausbilder dar, und zwar in einer Art und Weise, in der der erzieherische Eigenanspruch aufgeht in den Erziehungserfordernissen, die dem Betriebssystem immanent sind. Für Ausbilder ist es demgemäß unumgänglich, den Auszubildenden zur Erfüllung von Arbeitstugenden und Zuverlässigkeitsstandards, wie Ordnungssinn, Pünktlichkeit und Disziplin immer wieder anzuhalten, was sich in ihren Denk- und Handlungsorientierungen bemerkbar macht. So wird z. B. der Lernprozeß im Rahmen betrieblicher Ausbildung in Analogie zum Produktionsprozeß betrachtet. So kommt es sogar vor, daß von Auszubildenden als dem zu formenden Material gesprochen wird. Berufliches Lernen wird so reduziert auf einen kalkulierbaren, antizipierbaren und exakt steuerbaren Prozeß, aus dem möglichst alle Störvariablen zu entfernen sind. Dann nämlich kommt das gewünschte Produkt, der Ausbildungserfolg, heraus.

Hauptberufliche Ausbilder fühlen sich vor allem solchen Orientierungen verpflichtet, die dem betriebszweckorientierten Ausbildungsinteresse entsprechen, also ausschließlich die Arbeitsplatztüchtigkeit des zukünftigen Produktionsarbeiters intendieren. Es liegt in der Logik der Konzentration auf die institutionellen Anforderungen an ihre Position, Erziehungsziele wie diejenigen Formen von Kritikfähigkeit, sozialem Engagement und gesellschaftspolitischem Bewußtsein aus ihrem Erziehungsauftrag auszugrenzen, die den Interessen des Beschäftigungssystems zuwiderlaufen. Nur in dieser Weise und in konkreten Situationen ist zu verstehen, daß für sie die Jugendvertretung und der Betriebsrat als innerbetriebliche Instanzen, die sich angesichts zunehmender Instrumentalisierungs- und Fragmentierungsprozesse um eine Ausweitung von Handlungsspielräumen der Beschäftigten bemühen, gegen das betriebliche Kommunikationssystem und damit auch gegen die institutionellen Handlungsanforderungen an die Ausbilderposition verstoßen. Positionstypisch folgerichtig stehen hauptberufliche Ausbilder dann den innerbetrieblichen Interessenvertretungen kritisch-distanziert bis ablehnend gegenüber. Auf die Auszubildenden bezogen erfährt dieser Sachverhalt eine pragmatische Uminterpretation: Die Berechtigung der Auszubildenden, ihre Interessen durch ihre Arbeit in der Jugendvertretung wahrzunehmen, wird mit der Argumentation in Frage gestellt, daß es schwierig, wenn nicht bis unmöglich sei, neben dem Erwerb von beruflich-fachlichen Qualifikationen noch beruflich-sozialen Interessen nachzugehen.

Als Fazit läßt sich pointiert herausstellen:

Die an den betrieblichen Zwecksetzungen orientierten beruflichen Sozialisationsziele hauptberuflicher Ausbilder sind hauptsächlich von den Ansprüchen des Betriebes und von der Erfahrung geprägt, die eigene berufliche Position, die als erhöhte Karrierestufe innerhalb der betrieblichen Statushierarchie bewertet wird, nur durch die Akzeptation der institutionell vorgegebenen beruflichen Handlungsstrukturen erreicht zu haben. Dabei hat sich eine Fähigkeit als fundamental wichtig erwiesen: das Arrangement mit den gesellschaftlichen bzw. betrieblichen Bedingungen, das deshalb zur Hauptleitlinie in der Alltagspraxis wird.

Formen nebenberuflicher Ausbildertätigkeit

Nebenberufliche Ausbilder sind in der Regel dafür verantwortlich, daß die ihnen zugeordneten Auszubildenden im täglichen Arbeitsvollzug Qualifikationen erwerben, die sie allmählich befähigen, betrieblich-berufliche Arbeiten selbständig auszuführen. Ihr Handlungsrahmen wird dabei durch ihre Arbeitsbedingungen abgesteckt: Die berufliche Hauptaufgabe besteht darin, unter der Vorgabe zeitlich definierter Arbeitsaufträge Produktionsleistungen zu erbringen; neben der Erledigung von Produktionsaufträgen, die primär die Bemessungsgrundlage für ihren Arbeitserfolg darstellen, sollen Jugendliche ausgebildet werden.

Zur Darstellung der Probleme, die sich aus diesen Voraussetzungen für nebenberufliche Ausbilder häufig ergeben, wird das Beispiel des Ausbilders B angeführt, der in einer Niederlassung eines Elektrokonzerns als Monteur beschäftigt und mit der Ausbildung von Fernmeldeinstallateuren und Fernmeldeelektronikern befaßt ist. Seine Auszubildenden haben einen einjährigen Grundlehrgang in Lehrwerkstatt und Werksschule absolviert, wenn sie in den Betrieb kommen.

Während ihrer Tätigkeit in den Abteilungen werden die Auszubildenden nach Bedarf und Auftragslage produktiv eingesetzt und Facharbeitern zur Seite gestellt oder, wo dies nicht möglich ist, wie zum Beispiel in der EDV, schauen sie vornehmlich zu und besuchen zwischendurch entsprechende Lehrgänge. Während also der Ausbildungsablauf in Lehrwerkstätten und im Werkunterricht inhaltlich geplant ist, unterliegt der praktische Einsatz der Auszubildenden während der Montageausbildung lediglich formalen Richtlinien. Die Ausbildungsleitung gibt als Richtmaß vor, die Jugendlichen seien zu 50 Prozent produktiv einzusetzen, doch ist den Schilderungen B's zu entnehmen, daß in der Tagespraxis anders verfahren wird, die Auszubildenden in erster Linie wegen ihrer produktiven Arbeitsleistung bei geringen Lohnkosten willkommen sind und daher tatsächliche Ausbildungszeit selten verbleibt.

So werden die Auszubildenden von den Monteuren gemäß den anfallenden Montageaufträgen angefordert. Nach der Zuteilung bleiben Inhalte und Formen der Vermittlung den Monteuren überlassen, von deren persönlichem Anspruch es daher abhängt, in welcher Weise und ob überhaupt Ausbildung stattfindet. Denn: Bei der Ausführung der Montagearbeiten, die häufig unter Zeitdruck stattfinden, werden die Auszubildenden von einigen Monteuren allein zur Arbeiterleichterung eingesetzt.

Der Berufsalltag: „Ausbilder, das ist hochgegriffen“

B schildert Gegebenheiten, die der Ausbildung im Handwerk ähnlich sind: Während der Montageausbildung dominiert die Produktionsaufgabe. Wenn Ausbildung in der Form von Erklärungen, Anweisungen und Vormachen stattfindet, so in Produktionslücken. Das ist unabhängig von der Bereitschaft des Ausbilders, seine Auszubildenden zu betreuen, denn der Zwang, Terminarbeit pünktlich abzuschließen, läßt keine andere Möglichkeit, als alle Kräfte auf die Hauptaufgabe zu konzentrieren, auch die des Auszubildenden, der in die Arbeitsabläufe und Zeitberechnungen fest eingeplant ist. Er lernt vor Ort also die Verrichtungen, die ihm der Monteur unter arbeitsökonomischen Gesichtspunkten, d. h. hier: möglichst kurze Anlernarbeit, möglichst

großer Zeitgewinn, zuweist. Häufig sind dies zeitaufwendige Routinearbeiten und Tätigkeiten, zu deren Verrichtung es keiner ausführlichen Erklärungen und häufigen Kontrollen bedarf.

Als eine Besonderheit der Montageausbildung bezeichnet es B, daß er anders als bei den noch knapper disponierten Kurzaufträgen bei Großprojekten gelegentlich Zeit findet für theoretische Erklärungen, die Beantwortung von Fragen und die Demonstration von Arbeitsgängen. Ob ein Ausbilder diesen entstehenden Handlungsraum für die Ausbildung nutzt, hängt allerdings von seinem Interesse und seinem Engagement für die Auszubildenden ab.

Die alltägliche Ausbildungspraxis läuft ansonsten bei B ebenso ab, wie bei den meisten seiner Kollegen. Er nimmt Auszubildende dann mit auf eine Baustelle, wenn er sie wegen des Arbeitsauftrages oder aus Terminnot braucht. Zwar würde auch er lieber mit einem fertig ausgebildeten Monteurkollegen arbeiten, aber, wie er berichtet, habe es in den letzten Jahren so viele Entlassungen gegeben, daß ihm gar keine andere Möglichkeit bleibe, als Auszubildende mit auf die Baustelle zu nehmen.

Mit diesen und ähnlichen Formen der Intensivierung des Arbeitskräfteeinsatzes korrespondieren betriebliche Regelungen in bezug auf die „Abrechnung“ des Auszubildenden, die die Chancen nebenberuflicher Ausbilder, die Ausbildungsverantwortung wahrzunehmen, in erheblichem Maße einschränken. Dem Ausbilder werden nicht etwa, wie es im Sinne einer pädagogisch orientierten Ausbildung am Arbeitsplatz zu erwarten wäre, Zeitvergütungen für die Betreuung des Jugendlichen zugestanden: Im Gegenteil steht trotz der zusätzlichen Ausbildungstätigkeit zur Erbringung derselben Arbeitsleistung weniger Zeit zur Verfügung, was von der Unternehmensleitung mit dem Hinweis auf die „Entlastung“ begründet wird, die der Auszubildende darstelle. So ist es zum Beispiel in Handwerksbetrieben der Kfz-Branche die Regel, die Arbeitszeitvorgaben für eine Reparatur dann zu verkürzen, wenn ein Auszubildender zugeteilt ist. Solche Betriebsregelungen haben Konsequenzen für das berufliche Handeln nebenberuflicher Ausbilder: Eine angemessene, situationsbezogene Hinwendung zu den Ansprüchen des Auszubildenden, der häufig im konkreten Arbeitsvollzug nach theoretischen Erklärungen und Demonstrationen verlangt, ist unter diesen Bedingungen so gut wie unmöglich.

Solange nebenberufliche Ausbilder die Ansprüche der Jugendlichen auf Ausbildung als etwas erfahren müssen, das „ihre Zeit kostet“ – Zeit, die sie für die ordnungsgemäße, ungestörte Durchführung der Produktionsarbeiten dringend benötigen – solange können sie dieser Anforderung kaum gerecht werden. Im Gegenteil: Die damit korrespondierende Ausbildung „en passant“ bringt es mit sich, daß Ausbilder die ihnen zugeordneten Jugendlichen in erster Linie unter dem Aspekt wahrnehmen müssen, wie sie ihre Arbeitskraft am besten für die Produktionsaufträge so verwerten können, daß der Auszubildende kein „Handicap“, sondern vielmehr eine Arbeiterleichterung für sie ist.

Als besonders prekär erweist sich für nebenberufliche Ausbilder im Handwerk ihre Tätigkeit unter den Bedingungen des Kundendienstes. Die Verbindung von Arbeit und Ausbildung vor den kritischen Augen des Kunden stellt die Nerven des Ausbilders auf eine zusätzliche Probe: Die durch die ohnehin knapp bemessenen Arbeitszeitvorgaben streßgeladenen Arbeitssituationen verschärfen sich noch, wenn beispielsweise der Bauherr die Baustelle betritt oder der Autobesitzer in der Kfz-Werkstatt ungeduldig darauf wartet, daß sein Wagen wieder voll funktionsfähig ist. Dann muß alles getan werden, um beim Kunden den Eindruck zu vermeiden, daß der Auszubildende zu wenig Vorkenntnisse hat, kein Interesse zeigt, „zwei linke Hände“ hat, zu viele, unter Umständen „dumme Fragen“ stellt, kurz: mehr oder weniger deutlich sein Ausbildungsbedürfnis anmeldet. Dementsprechend setzt der Ausbilder speziell unter Kundendienstbedingungen den Jugendlichen einseitig für Arbeitsausschnitte ein, bei denen er sicher sein kann, daß sie bereits beherrscht werden, und bei denen er wenig Neues lernt.

Bereitet es unter diesen Bedingungen ohnehin große Schwierigkeiten, die Auszubildenden für die betrieblich-beruflichen Arbeiten zu qualifizieren, so wird es als zusätzlich „ausbildungshemmend“ empfunden, wenn der Auszubildende zwischenzeitlich dem Betrieb nicht zur Verfügung steht, weil er die Berufsschule oder die überbetriebliche Ausbildungsstätte besuchen muß. Dementsprechend erhebt sich Kritik gegen die betriebsexternen Qualifizierungsmaßnahmen, die als Störvariablen für die betriebsinternen Ausbildungsnotwendigkeiten erfahren werden.

Erziehungspraktiken bei der Koordination von Arbeit und Ausbildung

Die Arbeitsbedingungen nebenberuflicher Ausbilder – und das gilt bereichsübergreifend für Handwerk und Industrie – zwingen das nebenberufliche Ausbildungspersonal in eine spezifische Wahrnehmungsweise des Auszubildenden. Er ist in erster Linie ein ihm unterstellter Mitarbeiter, was die Form der Kommunikation bedingt, die darüber hinaus auch von den eigenen beruflichen Sozialisierungserfahrungen geprägt ist.

Erinnern sich nebenberufliche Ausbilder nämlich an ihre eigene Ausbildungszeit, so wird vor allem hervorgehoben, daß sich die im betrieblichen Sozialgefüge vorherrschende Statushierarchie in einem entsprechenden Kommunikations- und Interaktionsverhalten niederschlug: Als Lehrling hatte man den angemessenen Abstand zum Meister zu wahren; der war eine Autorität, die es zu akzeptieren galt. Die spezifische Art und Weise, in der die Ausbilder selbst zur Arbeitsplatztätigkeit geführt worden sind, erforderte von ihnen Zurückhaltung in bezug auf Kritik und Widerspruch gegenüber ihren Vorgesetzten. Im Vergleich zu den heutigen Auszubildenden attestieren sie sich rückblickend eine größere Bereitschaft zur Einpassung in das Betriebsgeschehen. Ihre Auszubildenden seien demgegenüber „frech“ und „schnoddrig“, Eigenschaften, die ihrer Jugend und Unerfahrenheit zugute gehalten werden, die es aber zu korrigieren gilt. Diese Bemühungen zur Verhaltensänderung der Jugendlichen, deren „Charakterformung“, sehen Ausbilder in der Regel von Erfolgen gekrönt, sie erleben im Laufe der Zeit eine Metamorphose ihrer Auszubildenden, aus der sie nicht zuletzt auch ihre Arbeitszufriedenheit beziehen.

Gegenüber dieser von nebenberuflichen Ausbildern allgemein zu leistenden Integrationsaufgabe der Auszubildenden wird das Reservoir an Erziehungsmitteln, d. h. hier vor allen Dingen Disziplinierungskompetenzen und -rezepte, als beschränkt angesehen, insbesondere im Vergleich zur Situation während der eigenen Ausbildung. Dafür werden auch gesetzliche Regelungen wie das Jugendarbeitsschutzgesetz verantwortlich gemacht, das den Interessen der Auszubildenden stärkere Geltung verschafft. Solche Gesetzesvorschriften werden, da sie im Bewußtsein der Ausbilder den Spielraum möglicher Erziehungsmaßnahmen eingrenzen, mit Bedauern kommentiert. Nicht zuletzt würden damit

relativ harmlose körperliche Bestrafungen, wie z. B. gelegentliche Ohrfeigen, die sich ihrer Meinung nach in der eigenen Lehrzeit durchaus bewährt haben, unmöglich gemacht. Unter den heutigen Bedingungen sehen sie sich eher dazu gezwungen, auf andere, eher „psychologische“ Erziehungsmittel zurückzugreifen, die bestehende Gesetzesvorschriften möglichst nicht verletzen, aber dennoch geeignet sind, gewünschte Verhaltenskorrekturen bei den Jugendlichen zu bewirken. Abweichendes Verhalten gilt vor allem dann als korrekturbedürftig, wenn es sich um relativ leistungsschwache Jugendliche handelt. In solchen Fällen nämlich wird dem Ausbilder besonders deutlich vor Augen geführt, daß der Ausbildungserfolg gefährdet ist und seine Erziehungs Bemühungen noch unzureichend sind. Leistet ein Auszubildender demgegenüber gute Arbeit, so wird diesem größere Toleranz entgegengebracht. Das aus pädagogischer Sicht sinnvolle Verhalten, sich auch und gerade den leistungsschwächeren Jugendlichen verständnisvoll zuzuwenden, ist innerhalb der engen Grenzen, die die Arbeitsbedingungen den nebenberuflichen Ausbildern vorgeben, praktisch nicht realisierbar. Sie stellen die Betroffenen im Arbeitsalltag vor Probleme, die nur dann zu lösen wären, wenn sich der Anspruch auf eine hohe Qualität betrieblicher Ausbildung gegenüber Produktivitäts- und Rentabilitätsanforderungen behaupten könnte.

BIBLIOGRAPHIE – Literatur zum Thema –

- MAYER, E., u. a.: Betriebliche Ausbildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Die berufliche Sozialisation Jugendlicher. Frankfurt/New York 1981
- PÄTZOLD, G., DREES, G.; LIETZ, M.: Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewußtsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich (unveröffentlichtes Manuskript). Dortmund 1986
- PÄTZOLD, G.; STEFANIAK, R.: Ausbilder im Metallbereich. Ein Projekt kooperativer Forschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 80 (1984), Heft 2, S. 172-178
- PÄTZOLD, G.: Die Konfliktstruktur der Ausbilderposition – Betriebliche Handlungsimperative und die Wahrung pädagogischer Handlungsfähigkeit. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, 38 (1986), Heft 4, S. 104-109
- PÄTZOLD, G.: Berufliche Bildung im Spannungsfeld von Unternehmenszweck und subjektiven Qualifizierungsinteressen – Orientierungsprägende Auswirkungen betrieblicher Anspruchskataloge für die Ausbilderposition. In: Dürr, W., u. a.: Unternehmenskultur und Sozialisation. Heidelberg 1986
- RISCHE, D.; KUDA, E.: Berufsbild für Ausbilder – Instrument zur Regelung der Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen hauptberuflicher Ausbilder? In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 1985, Heft 11, S. 309-314
- SELKA, R.; TILCH, H.: Nebenamtliche Ausbilder – Unterschiede, Arbeitsfelder und Weiterbildung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 12/1981, S. 361-368
- SELKA, R., TILCH, H.: Funktionsbezogene Weiterbildung von nebenamtlichen Ausbildern – Grundlagen und Ansätze. In: Wirtschafts- und Berufserziehung 11/1982, S. 326-331

Konrad Kutt / Bernd Wonneberger

Zur Situation von Ausbildern in Klein- und Mittelbetrieben des Einzelhandels

Die Weiterbildung von Ausbildern in Klein- und Mittelbetrieben des Einzelhandels ist Gegenstand eines Forschungsprojektes und Modellversuchs des Bundesinstituts für Berufsbildung, der in Zusammenarbeit mit der Zentralstelle für Berufsbildung im Einzelhandel durchgeführt wird. [1] Angestrebt wird damit eine Pädagogisierung betrieblicher Lern- und Arbeitsprozesse, ein Ziel, das auf Wirklichkeitsveränderung und -verbesserung der Ausbildung hinausläuft. Ergänzend wurde eine empirische Untersuchung zur Situation der Ausbilder in Einzelhandelsbetrieben durchgeführt, die in den am Modellversuch beteiligten drei Fach-

verbänden organisiert sind. [2] Eine schriftliche Befragung sollte helfen, Ausbilder und Auszubildende sowie das betriebliche Umfeld als Bedingungsrahmen für die Entwicklung ausbildungsrelevanter Weiterbildungsangebote näher zu beschreiben. Ergebnisse der Untersuchung werden in diesem Beitrag dargestellt. [3]

Anlage und Ziel der Untersuchung

Die Ausgangslage läßt sich wie folgt skizzieren: Die Ausbildung in Klein- und Mittelbetrieben des Einzelhandels weist Merkmale auf, die auch in vergleichbaren Betrieben anderer Branchen anzu-

treffen sind. Der verantwortliche Ausbilder ist in den meisten Fällen der Inhaber selbst, die tatsächliche Ausbildung wird überwiegend von Fachkräften nebenberuflich getragen; sie ist wegen auftragsgebundener, saisonaler und konjunktureller Schwankungen nur schwer langfristig planbar. Die Ernstsituation ist durch häufigen Kundenkontakt geprägt. Die Auszubildenden haben – von Personalfuktuation abgesehen – stets die selben Bezugspersonen. Anders als im Handwerk müssen Auszubildende im Einzelhandel vorab keine berufspädagogische Prüfung ablegen, wie sie im Teil IV der Meisterprüfung vorgesehen ist. Für sie gilt die Ausbilder-Eignungsverordnung.

Vor diesem Hintergrund zielte die Untersuchung darauf ab, Möglichkeiten, Bedingungen, Themen und ggf. auch Schwierigkeiten einer Weiterbildung zu erkunden, die eine Verbesserung der Ausbildung bezweckt. Zu dieser empirischen Fundierung eines Weiterbildungs-Ansatzes war eine Situations- und Problembeschreibung erforderlich, die zumindest die Oberflächenstruktur erfassen konnte. Zugleich bestimmte sich daraus die Wahl des Instrumentariums und der Befragungsmethode, wengleich auch forschungsökonomische Gründe mit ausschlaggebend waren, eine postalische Befragung durchzuführen.

Einbezogen wurden in die Untersuchung die in der Übersicht 1 genannten Branchen bzw. Betriebe mit 5 bis 50 Beschäftigten. Die Adressen wurden von den Fachverbänden aus den Mitgliedsbeständen zur Verfügung gestellt. Insgesamt wurden 1400 Fragebögen verschickt, 507 Betriebe (= 36%) haben den Fragebogen ausgefüllt zurückgeschickt. Davon konnten 423 (= 84%) als Ausbildungsbetriebe identifiziert werden und den folgenden Untersuchungsergebnissen zugrunde gelegt werden.

Übersicht 1: Beteiligte Branchen und Anzahl der Betriebe

Branche	Anzahl der Betriebe
Eisenwaren/Hausrat	170
Parfümerie	107
Schuhe	146
Insgesamt	423

Die vergleichsweise hohe Rücklaufquote könnte darauf zurückgeführt werden, daß die Untersuchung durch die Verbände deutlich unterstützt wurde und die Mitgliedsfirmen zu den engagierten Betrieben zu zählen sind. Wenn auch eine Positiv-Auswahl nicht ganz auszuschließen ist, ist doch davon auszugehen, daß die Ergebnisse zumindest für die drei Branchen typisch und verallgemeinerbar sind und in etwa die Situation von Ausbildern in den genannten Betriebsgrößen zutreffend widerspiegeln.

In diesem Beitrag werden die Ergebnisse als aggregierte Randauszählungen der drei Branchen dargestellt, also nicht branchenspezifisch wiedergegeben. Bei der Analyse der Betriebsgrößen zeigt sich, daß 79 Prozent das Auswahlkriterium (Anzahl der Beschäftigten 5 bis unter 50) erfüllen. 17 Prozent der Befragten hatten 50 und mehr Beschäftigte, vorwiegend im Bereich Eisenwaren und Hausrat. Das Hauptaugenmerk galt den Betrieben mit 5 bis unter 20 Beschäftigten, bei denen in aller Regel die Funktionen Inhaber und Ausbilder in einer Person liegen. Diese Betriebe sind mit 53 Prozent in der Untersuchung vertreten.

Aufgrund der Struktur der Betriebe und der Adressierung der Fragebögen kann davon ausgegangen werden, daß jeweils die Betriebsinhaber bzw. Juniorchefs, nur in Einzelfällen auch Geschäftsführer oder Filialleiter die Fragen beantwortet haben. In dieser Position wären die Männer in der Überzahl, 12 Prozent der Befragten waren Frauen. Bei der Altersverteilung überwiegt der Anteil der über 50jährigen mit 41 Prozent (36 Prozent hatten ein Alter von 40 bis 49 Jahren und 23 Prozent ein Alter bis 39 Jahre).

Berufsausbildung und Ausbilder-Eignung

Zwei Drittel der Befragten hatten eine Ausbildung zum (zur) Einzelhandelskaufmann(-frau) absolviert, ein Viertel eine (Fach-)Hochschulausbildung. Handwerksmeister sind vor allem in Kleinbetrieben des Schuhhandels noch vertreten. Mit zunehmender Betriebsgröße ist eine formal höhere Qualifikation festzustellen, dies trifft auch für die nachwachsende Inhaber-Generation zu: 43 Prozent der bis 39jährigen haben eine Fachhochschul- bzw. Hochschulausbildung.

Die formale Eignung zum Ausbilden regelt sich nach der Ausbilder-Eignungsverordnung für die gewerbliche Wirtschaft aus dem Jahre 1972. Lediglich 3 Prozent aller Befragten haben den Eignungsnachweis noch nicht erbracht. Dagegen haben 42 Prozent die Ausbilder-Eignungsprüfung vor einer Industrie- und Handelskammer abgelegt. Die Hälfte der Ausbilder ist allerdings von der Prüfung befreit worden. Die rechtlichen Kriterien der Befreiung von der Prüfung bzw. für die Zuerkennung wurden in der Befragung nicht näher aufgeschlüsselt. Prinzipiell kann es sich um eine Zuerkennung aufgrund anderweitiger Prüfungen oder um eine mehrjährige unbeanstandete Tätigkeit als Ausbilder handeln.

Insgesamt ergibt die Verteilung der Ausbilder-Eignung auf Jahrganggruppen ein uneinheitliches Bild. Möglicherweise läßt sich aber darin ein Trend zu mehr Prüfungsbereitschaft erkennen, da immerhin zwei Drittel der bis 39jährigen die Ausbilder-Eignung durch eine Prüfung erlangt haben.

Ausbildungsbereitschaft und Ausbildungsmotive

Bezieht man an dieser Stelle zunächst einmal die nicht-ausbildenden Betriebe in die Betrachtung ein, dann ist festzustellen, daß 87 Prozent von ihnen im Hinblick auf den AEVO-Nachweis ebenfalls geeignet wären auszubilden. An der fehlenden personellen Eignung kann es also kaum liegen, wenn diese Betriebe nicht oder nicht mehr ausbilden.

Ein Indiz für die Ausbildungsbereitschaft bzw. das tatsächliche Ausbildungsvermögen kann in der Anzahl der beschäftigten Auszubildenden in verschiedenen Betriebsgrößenklassen gesehen werden (vgl. Übersicht 2):

Übersicht 2: Anzahl der Auszubildenden in Abhängigkeit von der Betriebsgröße

Beschäftigte	Auszubildende			
	einen in %	zwei bis drei in %	vier bis neun in %	zehn und mehr in %
1 bis 4 (N = 16)	75	25	—	—
5 bis 9 (N = 81)	55	36	9	—
10 bis 19 (N = 143)	21	56	20	3
20 und mehr (N = 183)	6	12	52	30

Die zukünftige Ausbildungsbereitschaft der zum Zeitpunkt der Befragung ausbildenden Betriebe scheint ungebrochen: Zwei Drittel werden „mit Sicherheit“ und 21 Prozent „wahrscheinlich“ ausbilden, nur 4 Prozent äußern sich ablehnend. Die gegenwärtig nicht ausbildenden Betriebe bleiben zwar zu 59 Prozent bei ihrer Einstellung, immerhin werden aber 25 Prozent wahrscheinlich oder mit Sicherheit in Zukunft ausbilden.

Das wichtigste Ausbildungsmotiv ist der Bedarf an Fachkräften für das eigene Geschäft, diesem Argument stimmen 96 Prozent der befragten Ausbilder zu. Hinter dieser personalwirtschaftlichen Überlegung der Einzelbetriebe fällt der Gesichtspunkt, daß die Branche insgesamt mit Fachkräften versorgt werden müsse, mit 37 Prozent der Nennungen deutlich zurück. Ein mehr emotionales Ausbildungs-Selbstverständnis haben etwa zwei Drittel der Befragten, indem sie Ausbildung als „natürlichste Aufgabe des Einzelhandels“ ansehen bzw. schlicht „Freude an der Ausbildung“ bekunden. Die Auswahlmöglichkeit bei der Übernahme

spielt für 38 Prozent eine Rolle, knapp die Hälfte würde allein schon deshalb ausbilden, damit die Jugendlichen überhaupt eine Ausbildung bekommen. Zu einer gewissen gesellschaftlichen Erwartung am Ort „man müsse doch ausbilden“ bekennen sich 33 Prozent.

Information und Weiterbildung

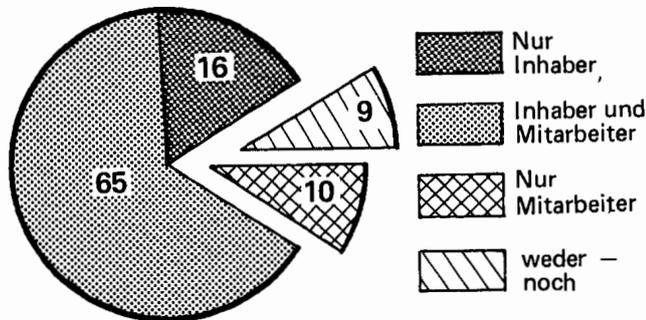
Die Frage, wie sich Ausbilder bzw. Auszubildende über Veränderungen allgemein informieren, zeigt eine Vielfalt von Informationsquellen, derer sich die Befragten bedienen. Um in ihrem Arbeitsbereich und in betrieblichen Fragen der Organisation, über neue Produkte usw. informiert zu sein, werden zu 90 Prozent Fachzeitschriften, Fachbücher, Fachmessen/Ausstellungen usw. frequentiert. Bei dem schriftlichen Informationsmaterial liegen die Einkaufsgenossenschaften, Fachverbände und Hersteller an der Spitze der „Lieferanten“.

Als weniger gut muß die Informiertheit über ausbildungsrelevante Tatbestände bewertet werden. So geben 57 Prozent an, daß sie über das Angebot an Ausbildungshilfen beispielsweise nicht ausreichend informiert sind, hinsichtlich des Lehrplans der Berufsschule halten sich 72 Prozent für nicht ausreichend informiert, und fast die Hälfte gibt an, über Anforderungen bei der Abschlußprüfung nicht ausreichend informiert zu sein.

Innerhalb der letzten drei Jahre haben 81 Prozent der Ausbilder/Inhaber berufliche Weiterbildungsveranstaltungen besucht: In nur 9 Prozent aller befragten Betriebe haben weder der Inhaber noch die Mitarbeiter an einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen (vgl. Übersicht 3).

Übersicht 3: Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen

genannt von (in %)



Im Vordergrund der behandelten Themen standen allgemeine Unternehmensführung, Marketing, Warenkunde sowie Rationalisierungsseminare zu den Themen Sortiment, EDV. Eine Gegenüberstellung der in den letzten drei Jahren verwirklichten und der geplanten Teilnahme verweist auf eine zunehmende Bedeutung von Seminaren über EDV und Marketing. Das Thema Unternehmensführung und Personalführung bleibt in der Bedeutung etwa gleich.

Ausbildungsfragen als Gegenstand von Weiterbildung haben in den letzten drei Jahren nur eine untergeordnete Rolle gespielt. Entsprechende Veranstaltungen haben 29 Prozent der Befragten besucht, 22 Prozent haben dies in Zukunft vor. Die Einschätzung der Notwendigkeit einer Weiterbildung der Ausbilder ist allerdings bedeutend höher, als es sich in der geplanten und tatsächlichen Weiterbildung widerspiegelt. 70 Prozent der Befragten halten die Weiterbildung der Ausbilder für wichtig oder sehr wichtig. Dabei wird die Qualifizierung der Ausbilder nicht nur als wesentliches Mittel zur Anhebung der Qualität der Ausbildung im Unternehmen angesehen, sondern wird auch als berufliche und persönliche Bereicherung verstanden. Dieser hohe Stellenwert drückt sich auch darin aus, daß 60 Prozent derjenigen, für

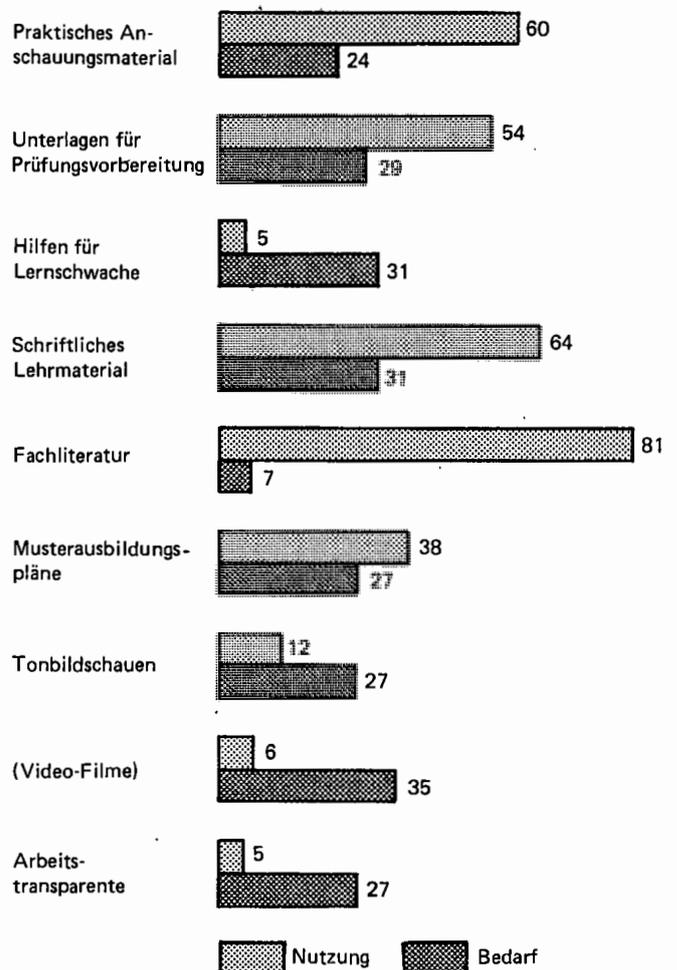
die eine Verbesserung der Ausbildung als nicht notwendig angesehen wird, dennoch die Weiterbildung der Ausbilder für wichtig oder sehr wichtig halten. Die Untersuchung zeigt auch, daß die Teilnahme an Weiterbildung Motivation für eine weitere Nachfrage schafft.

Verbesserung der betrieblichen Ausbildung, Ausbildungshilfen und Kooperation

Zwei Drittel der Befragten sind der Meinung, eine Verbesserung der Ausbildung in ihrem Betrieb sei nicht oder weniger notwendig, was aber im umgekehrten Verhältnis zur Einschätzung der Notwendigkeit einer Weiterbildung der Ausbilder steht. Worin eine Verbesserung der betrieblichen Ausbildung bestehen könnte, sollte am Beispiel Ausbildungshilfen und Kooperation deutlich werden. Übersicht 4 gibt eine Antwort darauf, welche Hilfen für die Organisation und Durchführung der Ausbildung bereits benutzt werden und welche zusätzlich benötigt werden. Deutlich lassen sich zwei Gruppen von Ausbildungshilfen erkennen: Praktisches Anschauungsmaterial, schriftliche Materialien z. B. für die Prüfungsvorbereitung und Fachliteratur werden von der Mehrheit bereits genutzt. Der zusätzliche Bedarf ist allerdings weit niedriger, bei Fachliteratur extrem niedrig. Auf der anderen Seite sind vor allem technische Hilfen und modernere Einsatzmöglichkeiten mit entsprechender Teach-ware gefragt, jedenfalls weit mehr als bisher genutzt wird. Die Ursachen für diesen Mangel können darin bestehen, daß aufbereitete Hilfen und Angebote für die jeweiligen Branchen nicht vorhanden sind oder einen zu großen Aufwand erfordern oder schlicht daran, daß es keine hinreichende Information über vorhandene Angebote gibt.

Übersicht 4: Nutzung und Bedarf von Ausbildungshilfen

genannt von (in %)



Nur knapp ein Drittel der Befragten (29%) hat Erfahrung mit der gegenseitigen Hilfe in Fragen der Ausbildung; aber zwei Drittel der Befragten sind der Meinung, daß eine solche Zusammenarbeit bei der Ausbildung sinnvoll sei (64%), bei Betrieben mit 1 bis 4 Beschäftigten sind sogar 87 Prozent an einer solchen Zusammenarbeit interessiert. Genannt wurden vor allem der Erfahrungsaustausch, Gespräche über Ausbildungsprobleme, gemeinsame Aktionen (z. B. Seminare, Prüfungsvorbereitungen), in geringem Maße noch der Ausbildungsverbund (8%) und der Austausch von Auszubildenden (7%). Gefragt nach den Problemen, die in der Zusammenarbeit in Fragen der Ausbildung vermutet werden, gibt die Hälfte den Mangel an geeigneten Partnern in der Nähe an, befürchten 43 Prozent einen zu großen Aufwand an Zeit und Kosten, vermuten 40 Prozent unterschiedliche Vorstellungen der Beteiligten über Inhalt und Ausmaß der Zusammenarbeit.

Was einer erheblich stärkeren Ausdehnung der Kooperation entgegensteht, ist, daß etwa 40 Prozent Interessengegensätze aufgrund der Konkurrenz zwischen den Beteiligten angeben; dies kann auch bei der Angabe des Mangels an geeigneten Partnern in der Nähe mitbedacht worden sein. Es sind also durchaus erhebliche Bedenken zu beachten, wenn man an Vorschläge hinsichtlich der Intensivierung der Kooperation in Ausbildungsfragen denkt.

Probleme und Schwierigkeiten in der Ausbildung aus der Sicht der Ausbilder

Ein zentrales Erkenntnisinteresse der Untersuchung war auf die Erfassung und Analyse von Problemen und Schwierigkeiten gerichtet, die sich in der betrieblichen Ausbildung als strukturelle oder personelle Phänomene bemerkbar machen. Die Auswirkungen ungelöster Probleme reichen von einer latenten oder offenen Konfliktlastigkeit der Ausbildung bis hin zum Abbruch. Beide Lösungen sowie dazwischen liegende Problembewältigungen sind häufig mit Niederlagen der einen oder anderen Seite verbunden.

Probleme und Schwierigkeiten in der kleinbetrieblich organisierten Ausbildung des Einzelhandels können in folgende Ursachenkomplexe gegliedert werden:

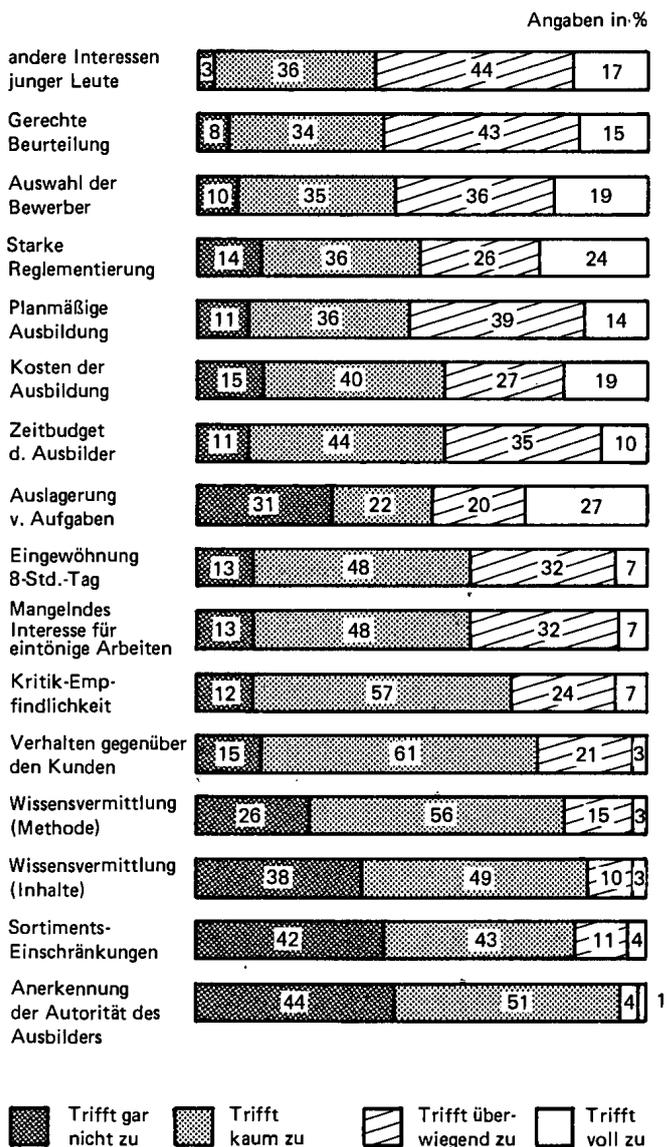
- betriebsorganisatorische Probleme,
- Probleme/Schwierigkeiten der Auszubildenden,
- Probleme/Schwierigkeiten der Ausbilder,
- Probleme außerhalb des betrieblichen und personellen Einflußbereichs.

Die Probleminventur nach diesem Verursacherprinzip sollte die Grundlage bilden für situationsangemessene Lösungsstrategien, wobei solche im Vordergrund stehen, die sich mit Weiterbildung im weitesten Sinne verknüpfen lassen. Allerdings darf daraus nicht der Eindruck erwachsen, es handle sich um einen eindeutigen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang, dessen Interpretation sich allein aus den Antworten einer strukturierten schriftlichen Befragung von Auszubildenden bewerkstelligen ließe. Auf die methodologischen Probleme dieses Ansatzes kann hier nicht näher eingegangen werden. Zur Relativierung der Aussagen sei allerdings erwähnt: Komplexität, Hintergründe, Differenziertheit sowie Interdependenz gleichzeitig auftretender Probleme bleiben unerforscht.

Die Zustimmung oder Ablehnung von insgesamt 16 Statements auf einer vierstufigen Skala kann die Probleme und Schwierigkeiten nur auf der Oberfläche deutlich werden lassen. Einen Überblick für die Einschätzung der einzelnen Statements vermittelt die „sortierte“ Randauszählung. An oberster Stelle der Übersicht 5 stehen die Probleme und Schwierigkeiten, die die höchste Zustimmung gefunden haben, an unterster Stelle diejenigen mit der geringsten Zustimmung.

Die am häufigsten genannte Schwierigkeit ist die Beeinträchtigung der Konzentration und Leistungsfähigkeit durch außerbetriebliche Interessen, z. B. in der Freizeit. Mit der Anerkennung

Übersicht 5: Probleme und Schwierigkeiten in der Ausbildung in Prozent



der fachlichen Autorität des Ausbilders gibt es dagegen die wenigsten Probleme.

Betriebsorganisatorische Probleme

Das geringe Zeitbudget für die Ausbildung ist für 45 Prozent der Befragten ein Problem. Ihnen bleibt neben den anderen Aufgaben zu wenig Zeit für die Ausbildung. Die zeitliche Belastung muß vor dem Hintergrund gesehen werden, daß Ausbilder und Geschäftsinhaber personenidentisch sind. Bei den mittleren Betriebsgrößen (10 bis 19 Beschäftigte) tritt das Zeitproblem am häufigsten auf, denn hier wird der Betriebsinhaber am stärksten von seiner betrieblichen Funktion in Anspruch genommen. In größeren Betrieben ist dagegen schon eher eine Delegation der Ausbildungsaufgaben möglich.

Eine planmäßige Ausbildung entsprechend dem Ausbildungsvertrag ist für 53 Prozent der Betriebe nur schwer mit den täglich anfallenden Arbeiten vereinbar. Diskontinuierlicher Arbeitsanfall, tageszeitlich schwankende Kundenfrequenzen und das Einspringen in Personallücken können das Einhalten von Ausbildungsplänen erschweren oder gar verhindern. Für 47 Prozent der Betriebe ist es ein Problem, daß wegen der Auslagerung von Aufgaben (z. B. Buchführung) nicht mehr alle Tätigkeiten im Betrieb erlernt werden können.

Probleme/Schwierigkeiten der Auszubildenden

Probleme/Schwierigkeiten der Auszubildenden (aus der Sicht der Ausbilder) wurden mit folgenden Statements abgefragt:

- die Auszubildenden sind in ihrer Konzentration und Leistungsfähigkeit durch außerbetriebliche Interessen und Probleme beeinträchtigt,
- die Eingewöhnung in den 8-Stunden-Tag fällt schwer,
- zu wenig Interesse für die eintönigen, aber trotzdem notwendigen Arbeiten,
- empfindliche Reaktion auf berechtigte Kritik.

Besonders hoch eingeschätzt wird die **Belastung der Konzentration und Leistungsfähigkeit der Auszubildenden durch externe Einflüsse oder Interessen** (ausdrücklich werden genannt: Freizeit, Elternhaus und Partnersuche). 61 Prozent der Befragten sagen, daß diese Beeinträchtigung voll oder überwiegend zutrefte. Treten Probleme dieser Art im Betrieb auf, die beim Ausbilder zu Belastungen führen oder gar den Betriebsablauf beeinträchtigen können, wird der Ausbilder sich menschlich wie pädagogisch darauf einstellen müssen. Bei der Interpretation dieser Frage ist zu berücksichtigen, daß für einen Teil der Jugendlichen bei einer Prioritätensetzung in diesem Lebensabschnitt der Beruf nicht mehr den hohen Stellenwert hat, wie es möglicherweise noch zur Ausbildungszeit der befragten Ausbilder der Fall gewesen sein mag. Der von anderen Untersuchungen konstatierte gesamtgesellschaftliche Wertewandel und die Einstellungsänderungen in der Jugend könnten sich hier niederschlagen. [4] Für die Jugendlichen ist zwar die Berufsausbildung durchaus ein zentraler Punkt in ihrem Leben, aber Ziele, wie „sich selbst verwirklichen“, Partnerschaft, Freundschaften, finanziell unabhängig sein, eine eigene Wohnung haben, Lösen vom Elternhaus haben auch einen hohen Stellenwert.

Es sagten 39 Prozent der Befragten, die Auszubildenden zeigten **zu wenig Interesse für die eintönigen, aber doch notwendigen Arbeiten**; nur 13 Prozent gaben an, daß dies nicht zutrefte. Ein möglicher Schluß ist, daß es im Einzelhandel im nennenswerten Umfang repetitive Tätigkeiten gibt, die u. a. von Auszubildenden zu bewältigen sind. Das Konfliktpotential derartiger Aufgaben ist offenkundig, wenn unterstellt wird, daß ihr Lernwert als gering einzustufen ist und die Auszubildenden lieber abwechslungsreichere und anspruchsvollere Tätigkeiten übernehmen würden. Dahinter steht freilich nicht allein das Problem einer „pädagogischen“ Motivierung, sondern auch das der Wahl adäquater Lern- und Aufgabenbereiche.

Probleme/Schwierigkeiten des Ausbilders

Als Probleme, die vorrangig in der Person des Ausbilders begründet liegen, wurden in die Untersuchung folgende fünf Statements einbezogen:

- es ist schwierig, die Auszubildenden schon während der Probezeit gerecht zu beurteilen,
- es ist schwierig, aus der Vielzahl der Bewerber die geeigneten auszuwählen,
- es ist schwer, den Auszubildenden einsichtig zu machen, wie sie sich den Kunden gegenüber zu verhalten haben,
- der Ausbilder hat Schwierigkeiten, sein umfangreiches Wissen dem Auszubildenden beizubringen,
- die fachliche Autorität des Ausbilders wird von den Auszubildenden nicht voll anerkannt.

Bei der **Anerkennung der fachlichen Autorität** scheint es nahezu keine Probleme zu geben. 95 Prozent der Befragten meinen, daß dieses Statement gar nicht oder kaum zutrefte; demnach wird die fachliche Autorität von den Auszubildenden nicht in Frage gestellt. Bei dieser Selbstwahrnehmung ist mitzubedenken, daß die fachliche Autorität nicht von der Gesamtpersönlichkeit des Ausbilders/Inhabers getrennt werden kann, der als Inhaber oder Geschäftsführer das Bild des erfolgreichen Geschäftsmannes bzw. der erfolgreichen Geschäftsfrau verkörpert.

Die Anerkennung der fachlichen Autorität bezieht sich somit auf zweierlei: einerseits auf das fachliche Wissen und die Fähigkeit zur Wissensvermittlung, andererseits muß der Ausbilder kraft seiner Stellung im Betrieb als Autorität gesehen werden. Auffallend ist, daß die didaktischen Fragen im engeren Sinne kaum Schwierigkeiten bereiten. Nur 13 bzw. 18 Prozent der Befragten haben überwiegend methodische oder inhaltliche Schwierigkeiten der Wissensvermittlung. Etwas größere Schwierigkeiten gibt es bei der Vermittlung von Fähigkeiten und Einsichten im Verhaltensbereich (z. B. den Kunden gegenüber).

Probleme außerhalb des betrieblichen und personellen Einflusses

Folgende Probleme wurden diesem Bereich zugeordnet:

- starke Reglementierung der Ausbildung durch Vorschriften und Gesetze,
- steigende betriebliche Kosten der Ausbildung,
- Rekrutierungsschwierigkeiten infolge der demografischen Entwicklung,
- Probleme der Berufsschule bzw. Schwierigkeiten in der Beziehung zwischen Betrieb und Berufsschule.

Jeder zweite klagt über eine zu starke Reglementierung. Vorschriften und Gesetze wirken auf Klein- und Mittelbetriebe (des Einzelhandels) objektiv einschneidender und belastender, weil sie aufgrund ihrer Betriebs- und Personalstruktur weniger Kompensations- und Reaktionsmöglichkeiten haben.

Übersicht 5 zeigt, daß 45 Prozent der Betriebe die Ausbildungskosten als belastend einstufen, ein Ergebnis, das mit der Betriebsgröße korreliert. In Betrieben mit bis zu 4 Beschäftigten äußern 80 Prozent dieses Argument, in Betrieben mit 20 und mehr Beschäftigten nur noch 36 Prozent.

Die Probleme mit der Berufsschule sind vielschichtig. Sie finden ihren Ausdruck in der geringen Informiertheit über den Lehrplan der Berufsschule. Auch aufgrund des geringen Zutrauens der Beantwortung fachlicher Fragen durch die Berufsschule läßt sich eher auf ein gestörtes Verhältnis zwischen Ausbildern und Lehrern schließen. 23 Prozent der Befragten nennen bei offener Beantwortung Kritikpunkte zur Berufsschule, wie hoher Zeiteinsatz, fachliche Inkompetenz, Desorganisation, mangelnde Quantität und Qualität des Fachunterrichts.

Zusammenfassung

Inhaber in ihrer Rolle als Ausbilder sind bisher bei Forschung und der Entwicklung von Weiterbildungsangeboten wenig beachtet worden. Die in diesem Beitrag vorgestellten Daten und Analysen basieren auf 423 Antworten einer postalischen Befragung in Betrieben des Einzelhandels mit schwerpunktmäßig 5 bis 50 Beschäftigten. Lediglich 3 Prozent aller Betriebe haben die formale Eignung gem. AEVO noch nicht erbracht, die AEVO-Prüfung wurde von 42 Prozent abgelegt mit steigender Tendenz. Die Ausbildungsbereitschaft ist ungebrochen, wenngleich die Motive recht unterschiedlich sind und auch die Probleme, die insbesondere die kleineren Betriebe haben, nicht zu übersehen sind. Fachkräfte für den eigenen Betrieb gewinnen und Freude an der Ausbildung sind die entscheidenden Antriebskräfte für den beratungsintensiven Facheinzelhandel. Die Informiertheit über betrieblich relevante Neuigkeiten ist sehr gut, was auf die bestehende Infrastruktur durch Einkaufsgenossenschaften und Fachverbände sowie Messen zurückgeführt werden kann. Die Informiertheit über ausbildungsrelevante Sachverhalte ist weniger gut. Es gibt eine hohe Beteiligung an Weiterbildungsveranstaltungen, die sich auf betriebliche Belange konzentrieren. Die Weiterbildung als Ausbilder ist als vernachlässigt zu bezeichnen. Von dem überwiegenden Teil wird allerdings die Weiterbildung der Ausbilder für notwendig erachtet. Die Verbesserung der betrieblichen Ausbildung wird überwiegend für nicht so wichtig gehalten, der Bedarf zu sätzlicher, moderner Ausbildungshilfen wird reklamiert. Probleme und Schwierigkeiten konnten nur in ihrer Oberflächenstruktur erfaßt werden, dennoch können sie als Fundus für die Ent-

wicklung von Weiterbildungsangeboten hilfreich sein. In dem o. a. Modellversuch des Bundesinstituts wurden Aspekte dieser Befragung bereits einbezogen.

Anmerkungen

[1] Vgl.: BACKS, U./KUTT, K./WONNEBERGER, B.: Weiterbildung von Ausbildern in Klein- und Mittelbetrieben des Einzelhandels. Zwischenbericht aus einem Forschungsprojekt des Bundesinstitut für Berufsbildung in Verbindung mit einem Modellversuch der Zentralstelle für Berufsbildung im Einzelhandel e.V. In: BWP, Jg. 14 (1985), Heft 5, S. 164 ff.

- [2] Die Untersuchung wurde 1983 im Auftrage des Bundesinstituts von der Forschungsgruppe SALSS, Bonn, durchgeführt. Die Adressen wurden von folgenden Verbänden zur Verfügung gestellt:
- Bundesverband des Parfümerieeinzelhandels e.V., Recklinghausen,
 - Fachverband des Deutschen Eisenwaren- und Hausrathandels (FDE), Düsseldorf,
 - Europäisches Bildungsforum des Schuhhandels GmbH, Mainz.
- [3] Eine ausführliche Darstellung der Anlage und Ergebnisse der Untersuchung befinden sich in Vorbereitung.
- [4] Vgl.: KLIPSTEIN, M. von; STRÜMPPEL, B.: Der Überdruß am Überfluß. Die Deutschen nach dem Wirtschaftswunder. München 1984. Dieselben (Hrsg.): Gewandelte Werte – Erstarre Strukturen. Wie die Bürger Wirtschaft und Arbeit erleben. Bonn 1985.

Helmut Passe-Tietjen

Berufsfeld und Qualifizierung von Ausbildern öffentlicher Betriebe Berlins

An der Technischen Universität Berlin wurde Mitte 1984 ein Forschungsprojekt zur Analyse der Berufssituation von betrieblichen Ausbildern eingerichtet. Im Rahmen dieses Projektes sind über 200 hauptberufliche Ausbilder befragt und Arbeitsplatzbeobachtungen im Umfang von 17 Wochen durchgeführt worden. Darüber hinaus wurden in Gruppendiskussionen mit Ausbildern die Ergebnisse diskutiert und gewertet.

1 Was ist das Ziel des Projekts?

Das Forschungsprojekt soll Situation, Funktion und Qualifikationen der betrieblichen Ausbilder in öffentlichen Betrieben Berlins erforschen und die Ergebnisse in ein Weiterbildungskonzept umsetzen. Die Eingrenzung auf den Bereich der öffentlichen Betriebe ist dabei nicht von der Sache her begründet, vielmehr spielten die Fragen der Durchführbarkeit und zeitlichen Machbarkeit die wesentliche Rolle. Nicht untersucht wurden die kaufmännisch-verwaltende Ausbildung und kaufmännische Ausbilder. Für die kaufmännische Ausbildung muß eine grundsätzlich andere Ausgangsposition hinsichtlich Professionalisierung und Arbeitsbedingungen angenommen werden.

Im einzelnen sollen erstens ein Berufsbild für Ausbilder empirisch fundiert, zweitens ein Weiterbildungskonzept für Ausbilder, das diesem Berufsbild entspricht, entwickelt und drittens die gegenwärtige Praxis der Ausbildung der Ausbilder gemäß Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) überprüft werden.

Ein Berufsbild, das empirisch fundiert ist, belegt Aufgaben und Tätigkeitsbereiche unabhängig von Wunschvorstellungen und Forderungen, wie sie beispielsweise von Berufsfachverbänden vorgetragen werden. Ein einigermaßen gesichertes Berufsbild ist aber unabdingbare Voraussetzung für die Planung und/oder Bewertung von Bildungsmaßnahmen.

Im IFP (Interdisziplinäres Forschungs-Projekt) 'Situation der Ausbilder' wurden daher folgende Untersuchungen durchgeführt:

1. Ermittlung der Arbeitssituation von Ausbildern in öffentlichen Betrieben Berlins;
2. Ermittlung der gegenwärtig vorhandenen und zukünftig erforderlichen Qualifikationen von Ausbildern.

2 Theoretische Grundlagen und Annahmen

Die Forschungen im Rahmen des Projekts basieren im wesentlichen auf einem Berufsrollenmodell, Annahmen aus der Organisationsentwicklung und einem Konstrukt der Arbeitsaufgaben. Diese theoretischen Grundannahmen sollen nun kurz dargestellt werden.

2.1 Berufsrollenmodell

Ausbilder müssen in ihrem Handeln mehreren Rollen entsprechen.

Es sind die Rollen
 Fachmann
 Pädagoge
 Vorgesetzter
 Arbeitnehmer

2.1.1 Fachmann

Die Rolle des Fachmanns beinhaltet die berufliche Qualifikation als Facharbeiter oder Meister. Sie umfaßt die Kenntnisse und Fertigkeiten, die an die Auszubildenden weitergegeben werden sollen.

In der Rolle des Fachmanns hat man seine Berufserfahrung erworben. Die Rolle des Fachmanns ist auch sehr wichtig für die generelle gesellschaftliche Anerkennung.

2.1.2 Pädagoge

Die Rolle des Pädagogen beinhaltet Qualifikationsanforderungen, die einerseits als pädagogisch funktional (Unterrichtsfertigkeiten etc.) und andererseits und überwiegend als pädagogische Orientierungen (Verständnis, Nachsicht, Geduld) zu bezeichnen sind. Die Pädagogenrolle gerade als Berufspädagoge ist weiter dadurch gekennzeichnet, daß sie ohne die Kenntnisse und Erfahrungen der Rolle als Fachmann so gut wie wertlos ist, da die Vermittlung der Rolle des Fachmanns an die Adressaten Hauptbestandteil des Rollenhandelns als Ausbilder ist.

Die Vorbereitung auf diese Rolle erfolgt in der Regel durch einen lebensgeschichtlich kurzen Lehrgang (AEVO) und häufig als 'Beipack' zu einer Vertiefung und Vervollständigung der Fachmannrolle (Meisterlehrgänge).

2.1.3 Vorgesetzter

Die Rolle des Vorgesetzten ist als Sonderrolle des Fachmanns zu sehen. Vorgesetzte haben die Aufgabe, andere Rollenträger zu beraten, zu führen und zu kontrollieren. Dies setzt einerseits hohe fachliche Kompetenz voraus (meist nachgewiesen durch Berufserfahrung und fachliche Weiterbildung), andererseits werden aber Managementtechniken verlangt, die nicht auf das fachliche Rollenprofil passen.

Die Managementqualitäten zeigen sich nicht nur in funktionalen Dimensionen (Wissen um die organisatorischen Zusammenhänge etc.), sondern speziell im extrafunktionalen Bereich (Führungsqualität).

2.1.4 Arbeitnehmer

Die Rolle des Arbeitnehmers beinhaltet die Fähigkeit, sich im Verbund mit den anderen Arbeitnehmern Tendenzen der Überforderung und Ausnutzung zu widersetzen und in gesellschaftlich verträglicher Weise zum Ausgleich der Interessen zu kommen. Die Rolle des Arbeitnehmers beinhaltet auch Teile der Rolle als Staatsbürger, der sich für den Erhalt und den Fortschritt der Gesellschaft auch im Sinne der nachwachsenden Generation einsetzt.

Wesentlich für die Art und Weise, wie der Ausbilder diese Rolle ausfüllt, ist das Selbstverständnis dafür, daß auch der Ausbilder nach wie vor noch Arbeitnehmer ist.

2.1.5 Grenzen des Rollenmodells

Das Rollenmodell allein reicht nicht aus, um empirische Befunde im Rahmen der Curriculumtheorie zu interpretieren und konstruktiv zu nutzen. Rollenhandeln spielt sich immer in konkreten Organisationen und deren Kontext ab, deshalb müssen Umgebungseinflüsse erkannt und eingearbeitet werden.

2.2 Einflüsse der Organisation [1]

Ausbildung und Ausbilderrolle sind nicht unabhängig von der jeweiligen Organisationsstruktur und damit auch der jeweiligen ‚Philosophie‘ der Ausbildungsinstitution zu sehen. Es ist damit zunächst unzulässig von der (einer einzigen) Ausbilderrolle zu sprechen. Die Frage, welche Organisationsform(en) dann unter pädagogischen Gesichtspunkten als besonders optimal anzusehen sind, muß später geklärt werden. Sie ist zunächst nicht Gegenstand dieser Untersuchung.

Ein wesentlicher Faktor ist in der Produktionsform zu sehen. Handelt es sich um einen Betrieb, der seine Produkte oder Dienstleistungen am Markt absetzen muß, oder handelt es sich um eine Ausbildungsinstitution, deren Auftrag (Betriebsziel) es ist, ausschließlich auszubilden? Welche konkreten Bedingungen liegen im einzelnen vor (Konkurrenz, Gewinnsituation etc.)?

Ausbildungsorganisationen sind einerseits abhängig von der allgemeinen Betriebsorganisation (z. B. handwerklich – industriell), andererseits sind sie abhängig vom jeweiligen ‚pädagogischen‘ Konzept (Projektausbildung bzw. traditionelle Lehrwerkstattausbildung mit Betriebsdurchlauf). Zu erheben und zu werten sind also einerseits Größen wie ‚Leitungsspanne‘, ‚Hierarchieebenen‘ und ‚Arbeitsablaufplanung‘. Auch die Fragen der Zusammensetzung der Gruppe der Auszubildenden und deren Rekrutierung sind wichtig.

Auf der anderen Seite müssen Indikatoren wie ‚Dauer des Betriebsdurchlaufs‘, ‚Inhalte der Ausbildung in der Lehrwerkstatt‘ und ‚Differenzierung der Ausbildertätigkeit‘ behandelt werden. Diese Daten werden jeweils von der Ausbildungsleitung (bzw. Personalchef) erhoben.

2.3 Arbeitssituation

Für die Erhebung der Arbeitsbelastung und konkreten Arbeitsaufgaben der Ausbilder wurden zunächst idealtypische Tätigkeiten formuliert, die einerseits im Laufe eines Ausbildungsjahres anfallen können und andererseits zum täglichen Arbeitsalltag gehören.

„Die täglich wiederkehrenden Arbeitsaufgaben eines Ausbilders lassen sich mit folgenden Tätigkeiten beschreiben“, lautet eine weitere Hypothese:

Unterricht
 Unterweisung
 Persönliche Gespräche
 Vor- und Nachbereitung
 Kontrolle der Berichtshefte
 Verwaltung und Organisation
 Wartung/Produktion

2.4 Taylorisierung

Eine weitere Argumentationskette, die das Forschungsprojekt leitet, ist die der ‚Taylorisierung der Ausbilderarbeit‘. Sie faßt die Aussagen aus ‚Rollenmodell‘, ‚Organisationsentwicklung‘ und ‚Arbeitsituation‘ in einer Entwicklungslinie zusammen, einer Entwicklungslinie, die in vielen gesellschaftlichen Bereichen vorfindbar ist. Bewußt provokativ wird der Begriff Taylorisierung angewendet, um mögliche Tendenzen der Veränderung der Ausbildertätigkeit zu kennzeichnen. Taylorisierung bezeichnet den Prozeß der Spezialisierung einer Tätigkeit, verbunden mit einer hohen repetitiven Konsequenz: man macht nur noch wenig, aber um so häufiger. Bestimmte Kompetenzen der Planung und Entscheidung werden aus der Tätigkeit heraus in das System verlegt. (Der Ausbilder entscheidet nicht, was nächste Woche geübt wird, es steht im Plan.) Taylorisierung beinhaltet immer auch den Aspekt der eindeutigen Anweisung, wie etwas zu tun ist. (Klare Arbeitsanweisungen mit der Bereitstellung von optimalen Hilfsmitteln.)

3 Ergebnisse

3.1 Arbeitssituation

3.1.1 Nicht-alltägliche Arbeitsaufgaben

Bei den didaktisch-planerischen Tätigkeiten ist festzustellen, daß der Grad der Beteiligung von Ausbildern abnimmt, je grundsätzlicher und weitreichender in der Auswirkung diese didaktischen Entscheidungen werden. So geben 88 Prozent der befragten Ausbilder an, an der Entwicklung von Übungsstücken oder -aufgaben beteiligt zu sein. Bei den innerbetrieblichen Lernerfolgskontrollen liegt dieser Wert bei 67 Prozent. An der Entwicklung/Veränderung von Projekten sind immerhin noch 54 Prozent beteiligt, während an den Ausbildungsplänen nur 37 Prozent partizipieren durften.

Ganz gering wird der Einfluß der Ausbilder, wenn man ihre Beteiligung am Prüfungswesen betrachtet. Ganze 16 Prozent arbeitete(n) in Prüfungsausschüssen mit. Nur wenig höher wird der Wert, wenn es um die Auswahl der neu einzustellenden Auszubildenden geht. 22 Prozent der befragten Ausbilder sind in irgendeiner Form daran beteiligt.

Diese Zahlen werden zusätzlich noch relativiert, daß in der Stichprobe auch hauptberufliche Ausbilder in Leitungsfunktionen (Fachbereichsleiter, „Oberausbilder“) vertreten waren. Auf die Frage nach dem Weisungsrecht gegenüber anderem Ausbildungspersonal antworteten immerhin 20 Prozent mit „ja“. Für den normalen hauptberuflichen Ausbilder muß also ein jeweils noch geringerer Wert angenommen werden.

Besser wird das Ergebnis, wenn die Frage der Außenkontakte zu Berufsschule und Erziehungsberechtigten untersucht wird. 57 Prozent der Ausbilder ‚dürfen‘ mit der Berufsschule Kontakt halten und 58 Prozent ebenfalls mit dem Elternhaus.

3.1.2 Arbeitsalltag

Die durchschnittliche Arbeitswoche eines Ausbilders sieht wie folgt aus:

Anteil der jeweiligen Tätigkeit in Prozent

		(umgerechnet in Std.)
Unterweisungen	37	14 h 48 min
Unterricht	14	5 h 36 min
Vor- u. Nachbereitung	12	4 h 48 min
persönliche Gespräche	9	3 h 36 min
Kontrolle der Berichtshefte	7	2 h 48 min
Verwaltung/Organisation	16	6 h 24 min
Wartung/Produktion	7	2 h 48 min

Es muß deutlich darauf hingewiesen werden, daß es sich hier um ein arithmetisches Mittel der verschiedensten Berufsgruppen und Betriebe handelt. Ein deutliches Indiz bietet beispielsweise das Ergebnis in bezug auf die Frage, wieviel Ausbilder bestimmte Tätigkeiten überhaupt nicht ausüben (dürfen/müssen):

Anteil der Ausbilder, die folgende Tätigkeit nicht ausüben
(in Prozent)

Unterweisung	8,6
Unterricht	25,4
Vor- u. Nachbereitung	13,9
persönliche Gespräche	5,2
Kontrolle der Berichtshefte	12,7
Verwaltung/Organisation	5,8
Wartung/Produktion	44,5

Wesentlich ist einerseits das Ergebnis, daß ein Viertel der Ausbilder keinen Unterricht erteilt (meist aus Betrieben, die dies aus tarifpolitischen Erwägungen ablehnen) und daß fast jeder siebente Ausbilder keine Vor- und Nachbereitungszeit während der Normalarbeitszeit findet, dies also privat (i. d. R. zu Hause) leistet.

Dafür legen die Ausbilder selbst Wert auf eine Tätigkeitskategorie „Aufsicht und Kontrolle“, deren Wert dann zwischen einer halben und sechs Stunden pro Woche angegeben wird. Die Arbeitsplatzbeobachtungen zeigen, daß diese Zeit zumeist dazu genutzt wird, um andere ‚Schreibtischarbeiten‘ zu erledigen.

3.1.3 Taylorisierung

Inwieweit die Ausbildung taylorisiert und damit teilweise auch entpädagogisiert wurde oder wird, kann aus der Untersuchung zunächst nur als Zustandsbeschreibung festgestellt werden. Wie unter 3.1.1 erwähnt, ist eine Nichtbeteiligung der Ausbilder an den zentralen didaktischen Entscheidungen feststellbar. Schon 17 Prozent der Ausbilder vermitteln ihre Qualifikationen nur in reiner Lehrgangsform ohne personelle Zuordnung zu den Auszubildenden. Demgegenüber stehen 70 Prozent der Befragten, die mit allen drei oder vier Lehrjahren zu tun haben.

Als Fazit kann gesagt werden, daß die Taylorisierung der Ausbilderarbeit im untersuchten Wirtschaftsbereich noch nicht weit vorangeschritten ist, der Außendruck, solche Verfahren zu übernehmen, aber zunimmt.

3.1.4 Berufsbild

Will man sich nun einem Berufsbild für Ausbilder nähern, so sind zunächst diejenigen Tätigkeiten zu identifizieren, die als genuin pädagogisch zu bezeichnen sind. Genuin pädagogisch meint, daß es sich um Aufgaben handelt, die der Rolle des Pädagogen zuzuordnen sind und deren Bewältigung eine entsprechende eigenständige Qualifikation voraussetzt. In den Ergebnissen wurden bisher Zeitintervalle ermittelt, die folgendes Bild zeigen: Im Durchschnitt übt ein Ausbilder 72 Prozent seiner Wochenarbeitszeit (ca. 29 Std./Woche) genuin pädagogische Tätigkeiten (Unterricht, Unterweisung, persönliche Beratungsgespräche, pädagogische Vor- und Nachbereitung) aus. Nimmt man noch die Kontrolle der Berichtshefte hinzu, erhöht sich dieser Wert auf knapp 80 Prozent = 32 Stunden.

Es ist also davon auszugehen, daß eine Rollenbeschreibung als Meister den Arbeitsanforderungen eines Ausbilders nicht gerecht wird. Ausbilder sind Ausbilder – keine andersartigen Meister.

3.2 Qualifizierung

Da es im Forschungsprojekt an der TU Berlin um die Entwicklung eines Qualifizierungskonzeptes geht, beziehen sich die Fragen der Interviews sowohl auf gewünschte Inhalte als auch auf bisher durchlaufene Bildungsmaßnahmen. Einerseits sollen Aussagen zur Ausbildereignungsprüfung andererseits zu Weiterbildungsveranstaltungen abgegeben werden.

3.2.1 Ausbildung der Ausbilder

Auf die Frage, ob jeder Ausbilder einen Lehrgang zur pädagogischen Qualifizierung absolvieren sollte, antworten 88 Prozent der befragten Ausbilder mit „ja“.

Selber abgelegt haben 73 Prozent der Befragten eine Prüfung nach der AEVO, und zwar zu 51 Prozent im Zuständigkeitsbereich der Handwerkskammern und zu 40 Prozent als ‚Beipack‘ im Rahmen des Handwerksmeisterlehrgangs.

Die für einen (vielleicht modifizierten) AEVO-Lehrgang benannten Themen lassen sich im großen und ganzen in zwei Blöcke zusammenfassen:

Probleme der Methodik sollten behandelt werden: „Vermittlung von Kenntnissen“, „Unterricht/Unterweisung“, „Gestaltung von Lernabschnitten“ usw.

Mehr als doppelt so viele Angaben bilden den zweiten Themenblock, nämlich die Vermittlung von pädagogisch-psychologischen Kenntnissen und Fertigkeiten. Darunter fallen viele recht allgemein formulierte Inhalte wie z. B. „Menschenführung“, „Umgang mit Jugendlichen“ oder auch einfach „päd.-psych. Kenntnisse“.

Darüber hinaus wird der Wunsch nach mehr Aufklärung über die Lebenssituation von Jugendlichen – besonders ausländischen – formuliert. Abschließend gehören in diesen Block Angaben, die im weitesten Sinne die Entwicklung der Ausbilderpersönlichkeit betreffen – ein Aspekt der Ausbildung der Ausbilder, der im Rahmen von AEVO-Lehrgängen i. d. R. wohl kaum explizit thematisiert wird. Von den Ausbildern werden hierzu Stichworte wie „Fähigkeit zur Selbstkontrolle“, „Einfühlungsvermögen“ und „charakterliche Schulung“ genannt.

Die Frage, ob die AEVO nun ausreichend sei, um auf eine verantwortungsbewußte Ausbildertätigkeit vorzubereiten, wird insgesamt zwiespältig behandelt. Einerseits wird befürchtet, daß neue Eingangsvoraussetzungen bzw. Anforderungen an die Ausbildereignung den Zugang zu dem Beruf versperren könnten bzw. die jetzigen Rolleninhaber von ihrem Platz verdrängen könnten. Andererseits wird nicht in Abrede gestellt, daß die AEVO-Lehrgänge in der Regel Ausbilder nicht ausreichend qualifizieren und die AEVO erst recht keine Berufsvorbereitung für hauptberufliche Ausbilder gewährleistet.

Handlungsbedarf hinsichtlich der Veränderung der Ausbilderqualifizierung wird bejaht, die Voraussetzungen für eine positive Veränderung der AEVO aber eher als nicht gegeben angesehen, wobei die Frage der Strategien und Ziele bei den Ausbildern als nicht einheitlich zu kennzeichnen ist.

3.2.2 Weiterbildung

Der größte Block unter der gewünschten Weiterbildung beinhaltet fachbezogene Themen, angefangen von „Steuerungspneumatik“ bis hin zur „Einführung in die Mikroprozessortechnik“. Viele Ausbilder bringen hier zum Ausdruck, daß sie generell wieder auf den neuesten Stand in ihrem Fachgebiet gebracht werden oder bleiben wollen.

Den zweitgrößten Block bilden Angaben, die nach unserem Rollenkonzept den Ausbilder in seiner Rolle als Pädagogen betreffen. Hierunter fallen zum einen recht allgemein formulierte Wünsche wie „moderne Berufserziehung“, „Berufspädagogik“ oder „Menschenführung“.

Davon zu unterscheiden sind Themenwünsche, die sich deutlicher auf den Umgang mit den Jugendlichen beziehen, so z. B. „Umgang mit ausländischen Jugendlichen“, „Umgang mit schwachen Auszubildenden“ oder „Frauen in Männerberufen“. Eine weitere Gruppe von Angaben umfaßt Fragen der Methodik. Als Beispiele seien genannt „Unterweisungstechnik“, „Einsatz von Medien“ oder „Ausbildungsmittel“.

Abschließend kann diesem Block der Weiterbildungswünsche für die Rolle des Pädagogen das Stichwort „Erfahrungsaustausch“ zugeordnet werden. Wiederholt wird von Ausbildern der Wunsch nach einem Erfahrungsaustausch mit anderen Ausbildern und anderen Ausbildungswerkstätten geäußert.

Dies Ergebnis entspricht auch dem von uns erhobenen Weiterbildungsverhalten. Gefragt wurde nach den eigenen Weiterbildungsaktivitäten in den Jahren 1982, '83, '84. Immerhin 24 Prozent der befragten Ausbilder haben an keiner mehrtägigen Weiterbildung teilgenommen.

Von den Teilnehmern, die sich überhaupt weitergebildet haben, belegten 31 Prozent keine pädagogische Weiterbildung. Das Verhältnis fachliche : pädagogische Weiterbildung beträgt 2 : 1, be-

zogen auf den Stundenumfang. Ohne die häufig angegebenen Meisterkurse wird (bezogen auf den o. g. Drei-Jahres-Zeitraum) eine durchschnittliche Weiterbildungsdauer von 93 Stunden angegeben (bei Berücksichtigung der Meisterlehrgänge 208 Stunden).

Generell wird kritisiert, daß erstens die Möglichkeiten zur Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen als sehr gering und beschwerlich angesehen werden müssen. Zweitens seien nicht genügend auf die besonderen Fragestellungen von Ausbildern zugeschnittene Veranstaltungen vorhanden. (54 Prozent der Ausbilder äußern dies.)

Hinzu kommt als drittes Argument die Vermutung, daß von „oben“ nicht genügend Unterstützung für Weiterbildungswillige zu erwarten ist, es wird eher vom Gegenteil berichtet: Vorenthaltung von Informationen über Weiterbildung. Die Gründe, daß bei geplanter Weiterbildung keine Vertretung vorhanden (35 Prozent) oder keine Freistellung bzw. Bezahlung gewährleistet

ist (25 Prozent), spielen so gesehen eine untergeordnete Rolle für die untersuchte Ausbildergruppe.

Es wird die Tendenz sichtbar, Mängel der AEVO durch Weiterbildung zu beheben, auch wenn die Frage der regelmäßigen verbindlichen Weiterbildung für Ausbilder bisher nicht abschließend geklärt werden konnte. [2]

Die zentrale Frage bleibt, wie für das gesamte berufliche Bildungssystem ein hoher Qualifizierungsstand aller Ausbilder gewährleistet werden kann.

Anmerkungen

[1] Vgl. PASSE-TIETJEN, H.: Betriebliche Ausbilder vor neuen (und alten) Aufgaben. In: Greinert, W.-D. (Hrsg.): Lernorte der beruflichen Bildung. Frankfurt/New York 1985.

[2] Vgl.: „Bericht über die Gruppendiskussionen“ und „Bericht über die Veranstaltung des IFP mit der ÖTV-Berlin“ (Manuskript TU Berlin 1986).

Christine Bülow / Dorothea Grieger

Wie lernen Auszubildende von ihrem Ausbilder? Der Ausbilder als Identifikationsfigur

1 Fragestellung der Untersuchung

„Betriebliche Sozialisation von Auszubildenden“

In dem Projekt „Betriebliche Sozialisation von Auszubildenden“ wird versucht, den Erwerb fachübergreifender Qualifikationen von jugendlichen Auszubildenden nachzuzeichnen. [1] Der Erwerb solcher Qualifikationen ist für den späteren Einsatz im Beruf ebenso wichtig wie das Fachwissen selbst und häufig notwendig, um berufliches Wissen in der Praxis überhaupt anwenden zu können.

Von fachübergreifenden Qualifikationen hängen der Erfolg der Ausbildung und die Chancen auf dem Arbeitsmarkt ab.

An fachübergreifenden Qualifikationen, die zwar in Elternhaus und Schule bereits angelegt, erst aber während der beruflichen Ausbildung für den Einsatz in der Berufsarbeit und in anderen Lebensbereichen in ihrer speziellen Form entwickelt werden, haben wir die folgenden für unsere Untersuchung ausgewählt:

- Lernbereitschaft,
- Selbständigkeit,
- Fähigkeit zur Kritik,
- Fähigkeit zur Zusammenarbeit,
- Berufliches Selbstverständnis und
- Berufliche Zukunftsorientierung.

Diese Auswahl gründet sich darauf, daß zum einen die genannten fachübergreifenden Qualifikationen eine wesentliche Voraussetzung für die berufliche Handlungsfähigkeit von Jugendlichen sind, und daß zum anderen ihre Entwicklung und Förderung auch im betrieblichen Interesse ist. Neuere Untersuchungen bestätigen, daß qualifizierte eigenständig handelnde Fachkräfte mit Kenntnissen betrieblicher Zusammenhänge zunehmend gefragt sind.

In unserer Untersuchung „Betriebliche Sozialisation von Auszubildenden“ wird versucht, plausible Zusammenhänge zwischen der Entwicklung fachübergreifender Qualifikationen und Lernmilieus [2], die für diese Entwicklung günstig oder ungünstig sein können, herzustellen.

Das Lernmilieu im Betrieb wird auf der einen Seite bestimmt durch eine Reihe von Faktoren, welche die betriebliche Umwelt

beschreiben, mit der sich die Auszubildenden auseinandersetzen müssen, wie z. B. Betriebsgröße, Rechtsform, Branchenzugehörigkeit, auf der anderen Seite können flexible Einflußfaktoren wie Lernmethoden, Zusammensetzung der Lerngruppen, Persönlichkeit des Ausbilders und der Auszubildenden selbst ein Lernklima positiv oder negativ beeinflussen.

In den meisten bisherigen Untersuchungen zur beruflichen Sozialisation wurde dem Verhalten von Ausbildern gegenüber den Auszubildenden und seinen Konsequenzen für die Vermittlung fachübergreifender Qualifikationen wenig Beachtung geschenkt. [3] Ebenso wurde die Sichtweise der Auszubildenden zu ihren Erwartungen an die Ausbilder und die Einschätzung der betrieblichen Realität vernachlässigt.

Aus diesem Grunde liegt die Analyse zur Entwicklung fachübergreifender Qualifikationen bei Jugendlichen während der betrieblichen Ausbildung in unserem Projekt vor allem auf der Person des Ausbilders einerseits und der Auseinandersetzung der Jugendlichen mit Ausbildern und anderen Kontaktpersonen im Betrieb andererseits.

In der folgenden Analyse wird zunächst ein Teilaspekt der Untersuchung dargestellt: Der Ausbilder als Vorbild und in seiner Rolle als Vermittler fachübergreifender Qualifikationen aus der Sicht der Jugendlichen. Wünsche und Erwartungen der Auszubildenden finden dabei besondere Berücksichtigung.

2 Einfluß des Ausbilderverhaltens auf das Lernmilieu

Die intensivsten Lernerfahrungen der Jugendlichen sind eng an die Person des Ausbilders gebunden. Er beeinflusst in seiner Funktion als Vermittler von Fachwissen und Identifikationsfigur das Lernmilieu und schafft die Grundvoraussetzungen für den Erwerb besonders der fachübergreifenden Qualifikationen. Daher wurde zunächst der Frage nachgegangen, wie die Jugendlichen das Verhältnis zum Ausbilder beurteilen und anschließend der Erwerb der oben genannten Qualifikationen im einzelnen nachgezeichnet.

Hinsichtlich des Verhältnisses zum Ausbilder haben wir während der Interviewphase besonders drei Problemfelder angesprochen, die dieses Verhältnis kennzeichnen:

- Vorbildfunktion des Ausbilders,
- Fähigkeiten eines „guten“ Ausbilders – Zusammenhang zur Arbeitszufriedenheit,
- Änderungsvorschläge der Auszubildenden zum Verhalten von Ausbildern aufgrund eigener Ausbildungserfahrungen.

2.1 Der Ausbilder als Vorbild

Die Frage: „Ist der Ausbilder für Sie ein Vorbild – in fachlicher und menschlicher Hinsicht?“ wurde den Auszubildenden zu Beginn der Ausbildung gestellt.

Nahezu alle Auszubildenden der drei Berufsgruppen identifizieren sich mit dem Ausbilder als fachliches Vorbild. Sie schätzen besonders das Fachwissen und -können, schon allein deshalb, weil ihr eigener Weg zur Aneignung ihrer Berufsrolle noch lang ist.

Die Auszubildenden in der Industrie lehnen die Vorbildfunktion der Ausbilder in menschlicher Hinsicht ab, während zwei Drittel der angehenden Elektroinstallateure im Handwerk angeben, sich sowohl in fachlicher als auch in menschlicher Hinsicht mit den Ausbildern zu identifizieren. Daß die Hälfte der im Handwerk Ausgebildeten darüber hinaus die Unterstützung der Ausbilder bei privaten Problemen wünscht, liegt sicher an dem engen Kontakt, der sich aus der längeren Zusammenarbeit mit jeweils einem Gesellen ergibt.

„Mir gefällt es, wenn man mit einem Gesellen das ganze Jahr zusammen ist, da finde ich, ist die Arbeit viel abgestimmter, weil man sich kennt und so, da würde es auch auffallen, wenn der andere Probleme hätte.“

Ein weiteres Kriterium für ein offenes, persönliches Verhältnis ist im Handwerk das Alter der Ausbilder. [4] Oftmals liegt die eigene Ausbildungszeit beim Gesellen noch nicht lange zurück, so daß viel Verständnis für die Probleme der „Neuen“ aufgebracht wird.

Bei den angehenden Industriekaufleuten wird die Identifikation mit dem Ausbilder durch den häufigen Abteilungswechsel erschwert, sie finden keinen rechten „Draht“ zu ihren Ausbildern und fühlen sich, da sie oft ohne andere Auszubildenden in die Abteilungen geschickt werden, „verloren“. Aus diesem Grund fällt es ihnen schwer, private Probleme mit den Ausbildern zu besprechen.

Die Auszubildenden der Elektroindustrieberufe wurden zum Zeitpunkt der ersten Befragung in der Lehrwerkstatt unterrichtet, sie lehnen es nicht so konsequent ab, daß der Ausbilder auch ihre privaten Probleme kennt.

2.2 Der „ideale“ Ausbilder – Erwartungen und Realität

Die Frage nach den Fähigkeiten eines guten Ausbilders, der ein förderndes Lernmilieu schaffen kann, wurde in der zweiten Erhebung gestellt.

Da die Jugendlichen im zweiten Ausbildungsjahr inzwischen höheren Anforderungen gegenüberstehen, und sie sich an ein schnelles Arbeitstempo gewöhnen müssen, schätzen sie bei einem guten Ausbilder besonders „Geduld“ und „wenig Strenge“. Sie wünschen sich eine „lockere Atmosphäre“, in der keine Angst erzeugt wird. „Sich in die Lage des Auszubildenden versetzen zu können“ wird genannt und „Mut zusprechen“. Viele möchten mehr gelobt werden, es reicht ihnen nicht aus, „daß man eine Andeutung von Lob spürt“.

Die Auszubildenden im Handwerk stellen sich ein „kumpelhaftes Verhältnis“ zum Ausbilder vor, das sogar ein gegenseitiges „Duzen“ ermöglicht.

Die Frage nach einem „Lieblingsausbilder“, an den sich die Auszubildenden wenden können, bejahen zwar viele Jugendliche aus allen drei Berufsgruppen, ohne aber konkrete Gründe dafür zu nennen. Die häufigste Begründung ist die folgende:

„Bei dem waren wir als erstes, den kennen wir am längsten von allen, an den sind wir gewöhnt, da gehen wir immer wieder hin.“ Diese Aussage entspricht dem Meinungsbild am Ende der Ausbildung auf die Frage nach den Veränderungen im Verhältnis zum Ausbilder: Die meisten empfinden den Kontakt zu den Ausbildern, die sie länger kennen, als angenehmer und entspannter. Den Zusammenhang zwischen Verhältnis zum Ausbilder und Arbeitszufriedenheit bejahen alle Auszubildenden.

„Wenn das Verhältnis zum Ausbilder schlecht ist, hat man keine Lust, morgens aufzustehen, zur Arbeit zu gehen, man wird dann gleich wieder angemostert, dann ist der ganze Tag versaut.“

Das Lernklima empfinden besonders angehende Industriekaufleute als sehr unterschiedlich, und die Arbeitsmotivation wechselt von Abteilung zu Abteilung:

„Bei manchen Ausbildern hat man absolut keinen Bock, aber in der letzten Abteilung war ein Mann so zwischen 35 und 40 Jahren, ein sehr lustiger Mensch, da hat die Arbeit wirklich Spaß gemacht.“

Noch stärker als bei den Auszubildenden der Elektroindustrie und des Handwerks ist die Motivation für das fachliche Lernen bei den Industriekaufleuten eng mit der Vermittlerperson gekoppelt, die Identifikation mit dem Beruf erfolgt eher über die Art des Kontakts zu den Ausbildern. Sie sind eher auf Anerkennung angewiesen und scheuen mehr als die Auszubildenden in den Elektroberufen konfliktreiche Auseinandersetzungen. Für sie sind die hierarchischen Strukturen und ihre eigene „untere“ Stellung besonders zu Beginn der Ausbildung problematisch.

Darüber hinaus fühlen sie sich durch die Vielfalt der Beziehungen und unterschiedlichen Anforderungen überfordert und haben trotz des Wunsches nach „Kontakt zu vielen Leuten“ Orientierungsschwierigkeiten. Eine feste Bezugsperson, zu der ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden kann, fehlt häufig.

Bei den Auszubildenden in den Elektroberufen ist die Identifikation mit dem Beruf direkt mit den Arbeitsinhalten verbunden und weniger personenabhängig.

„Wenn ein Gerät nicht gelaufen ist, und man muß die Fehlersuche machen, das macht Spaß, und man sieht, was man geschafft hat, wenn's wieder funktioniert.“

2.3 Auszubildende in der Rolle des Ausbilders

„Vielleicht kommen Sie ja bald selbst in die Lage, einen Auszubildenden anzuleiten, was würden Sie anders machen?“

Die Antworten auf diese Frage aus der dritten Erhebung beruhen auf den eigenen Erfahrungen während der gesamten Ausbildungszeit und ermöglichen ein eindrucksvolles Bild von den Wünschen und Vorstellungen zum Verhalten der Ausbilder und der realen Ausbildungssituation.

Der größte Teil der Industriekaufleute fühlt sich bei den alltäglichen Arbeitsabläufen unterfordert [5], bei den Einführungen in die verschiedenen Abteilungen allerdings durch die Fülle von Informationen, besonders am ersten Tag, überfordert.

„Ich würde dem Auszubildenden nicht so viel auf einmal erzählen, ich würde das später machen, wenn er ein bißchen Einblick gekriegt hat.“

Oft fehlt ihnen auch die verständnisvolle Einführung durch den Ausbilder.

„Auf jeden Fall freundlich. Ich weiß ja immer noch, wie es bei mir war. Und auch halt nicht zuviel erzählen, auf keinen Fall solche Ordner vor die Nase knallen, das finde ich am schlimmsten. Damit man den ganzen Tag nichts mehr von dem hört, lesen Sie mal, das fand ich ganz schlimm.“

In allen Berufen werden Handlangertätigkeiten wie Kopieren, Material holen, Schlitze stemmen über längere Zeiträume abgelehnt, während hin und wieder ausbildungsfremde Arbeiten wie Kaffeekochen und Bierholen keine Belastungen bedeuten.

Dazu ein Auszubildender aus der Elektroindustrie:

„Ja, also, was mir früher nicht gepaßt hat, wenn mein Ausbilder, der hat das schöne Geschäft gemacht und dann konnte ich bloß

zusammenkehren und das Stumpfsinnige machen. Und dann gab es halt Ausbilder, die haben einen das Bessere machen lassen und haben auch selber zusammengekehrt, und das würde ich genauso machen.“

Wichtig sind allen Auszubildenden das Erlernen verantwortungsvollen, selbständigen Arbeitens und die Beteiligung an zusammenhängenden Arbeitsabläufen.

„Also zuerst, wenn ein Lehrling mit auf die Baustelle kommt, daß er von Anfang bis Ende da bleibt. Meistens kommen wir nur hin, müssen Schlitzte stemmen und kommen dann wieder weg zu einer anderen Baustelle und müssen dasselbe machen.“

Bis auf die Elektroinstallateure trauen sich allerdings selbst am Ende der Ausbildung nur die wenigsten zu, selbständig Aufträge zu erledigen, die bisher nur unter Anleitung ausgeführt wurden. Ebenso gibt nur ungefähr die Hälfte aller Befragten an, umfassend auf die spätere Berufstätigkeit vorbereitet zu sein. Einige von ihnen bemängeln die z. T. einseitige Vermittlung von Inhalten, die sich zu sehr an der Auftragslage des Betriebes orientieren.

Insgesamt gesehen würden sich die Jugendlichen in ihrer Rolle als Ausbilder mehr um die Auszubildenden als „ganze Person“ kümmern, mehr Kontakt zu ihnen suchen und häufiger private Probleme ansprechen.

Vor dem Hintergrund der gerade überstandenen Prüfung kritisieren viele Jugendliche, daß sie zu wenig Unterstützung durch die Ausbilder erhielten. Besonders die Auszubildenden im Handwerk haben die ausreichende zeitliche und fachliche Betreuung vermißt. Den Angaben zur „Belastung durch die Prüfungssituation“ zufolge, vermissen sie besonders die psychische Unterstützung durch die Ausbilder, hier würden die Auszubildenden mehr Einfühlungsvermögen zeigen.

Einige der Jugendlichen schlagen vor, einen „unabhängigen“, nicht mit Beurteilungsaufgaben betrauten Ausbilder einzusetzen, der sich ausschließlich um die Belange der Auszubildenden kümmert.

3 Die Rolle des Ausbilders bei der Vermittlung fachübergreifender Qualifikationen

3.1 Lernbereitschaft:

Lernbereitschaft drückt sich zunächst aus in der Bereitschaft, Kenntnisse zur Erfüllung von Arbeitsaufgaben zu erwerben: des weiteren in der Entwicklung von Interesse und Eigeninitiative über die notwendigen fachlichen Kenntnisse hinaus. Fast alle befragten Auszubildenden halten Lernbereitschaft in ihrem Beruf für wichtig oder sehr wichtig.

Ein Auszubildender aus der Elektroindustrie antwortet auf die Frage, wie der Ausbilder sein Interesse am Lernen fördert:

„Ja, ich kann zu ihm hingehen, kann ihm sagen, was mich bedrückt, also zu dem einen Meister hier habe ich ein sehr gutes Verhältnis. Zu dem kann ich mit allem hingehen, wenn es über das Moped irgendwas ist bis hin zur Schule. Der erklärt mir das dann auch. Wenn wir in der Elektrotechnik was gemacht haben, was mit der Schaltung zusammenhängt, dann kann ich dann auch zu ihm hingehen, und dann geht er mit mir hinten in den Übungsraum und läßt mich das dann stecken, dann kapiert man das denn auch.“

In dieser typischen Antwort ist bereits alles enthalten, was von den befragten Auszubildenden als günstig für die Entwicklung von Lernbereitschaft empfunden wird: intensives Eingehen auf Lernprobleme des Auszubildenden, ein vertrauensvolles Verhältnis zum Ausbilder, Hilfe in Bereichen, die über den rein betrieblichen Ausbildungszusammenhang hinausgehen. Hinzuzufügen wären für das ideale Lernmilieu nach Aussagen anderer Auszubildender: Aufgaben mit hohem Aufforderungscharakter, Aufgaben, die als ganzheitlich empfunden werden und die Möglichkeit, auch einmal Fehler machen zu dürfen. Wenn die Ausbilder diese Erwartungen erfüllen, können die Jugendlichen über das

reine Lernen des geforderten Stoffes hinaus auch Eigeninitiative und Zusammenhangswissen entfalten.

In der betrieblichen Ausbildungsrealität findet knapp über die Hälfte der Auszubildenden ein solch förderndes Lernmilieu vor. Obwohl hier ein Beispiel aus der Elektroindustrie als typisch ausgewählt wurde, sehen doch die Auszubildenden aus der Elektroindustrie, nachdem sie die Lehrwerkstatt verlassen haben und „vor Ort“ lernen, noch am wenigsten ihre Lernbedingungen als so günstig an. Sie beklagen am häufigsten den recht rauen Ton der Ausbilder, der die Angst Fehler zu machen, verstärkt und zur Verunsicherung führt. Sie fühlen sich auch – ähnlich den Industriekaufleuten – häufig durch Routineaufgaben unterfordert, die ihre Freude am Lernen verringern. Bei aller Enttäuschung sehen sie doch auch, daß es für ihre Ausbilder sehr schwierig ist, unter Zeitdruck und Arbeitsüberlastung ihrer Rolle als Fachinstruktoren und Erzieher gerecht zu werden und zeigen Verständnis.

Bemängelt werden von den Industriekaufleuten die häufig wechselnden Ausbildungspersonen und die Vereinzelung in den Abteilungen. Von den Elektroinstallateuren die ständige Beobachtung durch den Ausbilder. Besonders entmutigt fühlen sich in beiden Berufen leistungsschwächere Auszubildende, die den Eindruck haben, ganz gezielt weniger qualifizierende Aufgaben zugewiesen zu bekommen, weil man ihnen sowieso nicht viel zutraut.

3.2 Selbständigkeit

Mit Selbständigkeit ist als grundlegende Fähigkeit gemeint, Arbeitsaufgaben nach Anleitung, aber selbständig auszuführen, eine höhere Stufe von Selbständigkeit ist das Erkennen und Ausfüllen von Handlungsspielräumen.

Die meisten der befragten Auszubildenden sind der Meinung, in ihrer Ausbildung Selbständigkeit zu lernen. Am meisten in ihrer Selbständigkeit gefördert fühlen sich die Elektroinstallateure, gefolgt von den Auszubildenden der industriellen Elektroberufe, am wenigsten die angehenden Industriekaufleute.

Auf die dementsprechende Frage antwortet ein angehender Elektroinstallateur:

„Ja, auf jeden Fall. Angenommen, ich wüßte jetzt was nicht und ich müßte jetzt fragen, wie soll ich das machen, dann könnten die mir das sofort erklären. Aber die sagen, überleg' Dir das erst mal selbst. Du sollst das ja lernen, und wenn Du es wirklich nicht weißt, dann helfen wir Dir.“

Und weiter über den engeren beruflichen Bereich hinaus:

„Ich glaube, ich bin selbstbewußter geworden im Umgang mit Geld. Kann das jetzt besser einschätzen, was teuer ist, weil ich mir das selbst erarbeiten muß. Dann würde ich sagen, selbständiger insofern, daß, wenn ich z. B. zu einer Behörde gehen muß, daß ich weiß, was ich will.“

Dieses direkte und bewußt eingesetzte Fördern von Selbständigkeit durch die Ausbilder nennt allerdings nur knapp ein Fünftel der Auszubildenden. Die Vermittlung von Selbständigkeit geschieht insgesamt eher indirekt, in erster Linie durch Ausprobieren von Lösungsmöglichkeiten und auch ganz allgemein durch die tägliche Arbeit im Betrieb. Daß auch Freiheitsspielräume zum Ausprobieren von Lösungen vom Ausbilder bewußt eingeräumt werden, nehmen die Jugendlichen kaum wahr.

Hemmnisse bei der Förderung von Selbständigkeit sehen die Jugendlichen in dem mangelnden Überblick über betriebliche Zusammenhänge (Industriekaufleute) und Handlangerarbeiten (Auszubildende in der Elektroindustrie und Elektroinstallateure).

3.3 Fähigkeit zur Kritik

Während Lernbereitschaft und Selbständigkeit als fachübergreifende Qualifikationen von Betrieb und Auszubildenden gleichermaßen hoch eingeschätzt werden, ist die Fähigkeit zur Kritik, definiert zunächst als sachbezogene Kritik an den Mitteln zur Erfüllung von Arbeitsaufgaben und dann als die Fähigkeit, im

Konfliktfall eigene Interessen zur Geltung zu bringen, ein heikles Kapitel.

Kritik an der Art und Weise, wie man Aufgaben erledigt, fällt dem Auszubildenden leichter als Kritik gegenüber Ausbildern (über Ausbilderverhalten oder Beurteilungen). Selbst wenn Ausbilder die Fähigkeit zur Kritik fördern wollen und zu Kritik auch an ihrem eigenen Verhalten auffordern, scheint dies die Jugendlichen eher zu verunsichern als zu ermutigen: zwei Fünftel aller Auszubildenden gehen einer offenen Kritik am Verhalten des Ausbilders lieber aus dem Weg. Zur Begründung wird die Furcht vor Repressalien in Form von unbeliebten Arbeitsaufträgen und schlechten Beurteilungen angegeben.

Ein Teil der Jugendlichen spricht den Ausbilder im Konfliktfall direkt an; sofern damit die Unstimmigkeit nicht beigelegt werden kann, sind diese Jugendlichen auch bereit, zur Jugendvertretung und zum Betriebsrat (sofern vorhanden) zu gehen. Ein solches Vorgehen wird im Regelfall vorher sehr genau erwogen, wie aus der Äußerung eines angehenden Elektroanlageninstallateurs ersichtlich wird:

„Da könnte ich zur Jugendvertretung gehen und mich dort beschweren. Und wenn das denn immer noch nicht klappen würde, das würde dann immer höher gehen, gell. Aber normal müßte es genügen, wenn man das dem Ausbilder sagt.“

Auf die Frage nach eventuellen negativen Auswirkungen einer Beschwerde sagt er weiter:

„Das kommt wiederum auf die Ausbilder an, es kann sein, kann aber auch nicht sein. Wenn es nur zur Jugendvertretung geht, kann ich mir das gar nicht vorstellen, weil die dann mit ihm reden. Höchstens wenn man gleich zum Betriebsrat geht, und es kommt dann gleich von oben wie eine Bombe, dann ist doch der Ofen aus, das ist klar.“

Ein anderer Auszubildender desselben Berufs bringt sein Gefühl von Abhängigkeit auf den Punkt: „Bei Kritik ist man auf die menschlichen Fähigkeiten des Ausbilders angewiesen.“

Der andere Teil der Jugendlichen hat entweder in der Ausbildung keine Situation erlebt, in der es Konflikte mit Ausbildern gab, oder hat die Frage nicht beantwortet. Eine Förderung der Fähigkeit zur Kritik durch die Ausbilder wird nur von wenigen wahrgenommen.

3.4 Fähigkeit zur Zusammenarbeit

Die Fähigkeit zur Zusammenarbeit, zum einen zur gemeinsamen Erledigung von Arbeitsaufgaben, zum anderen als gemeinsames Nutzen von Handlungsspielräumen definiert, wird von fast allen Jugendlichen als sehr wichtig oder wichtig für den Beruf angesehen. Diese Fähigkeit zu erlernen bzw. vermittelt zu bekommen, wird aber z. T. als schwierig angesehen. Angehende Industriekaufleute, für die eine kommunikative Fähigkeit zur Berufsrolle gehört, beklagen häufig die Vereinzelung in den Abteilungen, die es ihnen verwehrt, auf gleichberechtigter Ebene mit anderen zusammen zu lernen und zu arbeiten. Dies aber wird später von ihnen als Sachbearbeiter verlangt. Ihre sozialen Beziehungen zu den Ausbildern und damit in ihren Augen auch die Zusammenarbeit auf zwei hierarchischen Ebenen sind dagegen häufig recht gut.

Wesentlich stärker gefördert in ihrer Fähigkeit zur Zusammenarbeit fühlen sich die Auszubildenden der Elektroberufe in Industrie und Handwerk; auch wenn das nach ihrer Meinung eher nebenbei geschieht. Stellvertretend für die Auszubildenden im Elektrobereich sagt ein junger Mann:

„Das ist schon wichtig, wenn man mit den Kollegen zusammenarbeiten kann, sonst kann man den Beruf vergessen . . . Das lernt man schon, z. B. in der Truppe, wo ich jetzt bin, da geht es sehr kameradschaftlich zu. Man schaut schon, daß man mit der Arbeit fertig wird und daß es gut läuft. Oder wenn man zwischen drin was erledigt, daß man sich dann mit dem Meister abspricht und dann kommt es schon drauf an, daß man im Team richtig

zusammenarbeitet. Es gibt immer wieder Leute, die gegen eine ganze Truppe arbeiten.“

Als hemmend für das Erlernen von Kooperationsfähigkeit wird empfunden, wenn Auszubildende mit Ausbildern nicht klarkommen, sich von ihnen abgelehnt fühlen und dennoch über längere Zeiträume mit ihnen zusammen sein müssen (wie es am häufigsten im Handwerk vorkommt).

3.5 Berufliches Selbstverständnis

Berufliches Selbstverständnis, verstanden als Identifikation mit der Arbeit und schließlich als die Fähigkeit zum Aufbau einer eigenen beruflichen Identität, wird von den befragten Auszubildenden unterschiedlich betrachtet. Während die meisten von ihnen, über die Berufsgruppen hinweg, den Nutzen ihrer Arbeit für den Betrieb hoch bewerten und stolz auf das sind, was sie sich an Kenntnissen erworben haben, hält nur etwas über die Hälfte von ihnen eine Identifikation mit der Arbeit für wichtig. Nur etwa zwei Fünftel der Auszubildenden identifizieren sich mit ihrem Betrieb. Im Anfang der Ausbildung ist das berufliche Selbstverständnis naturgemäß wenig entwickelt, da es so eng mit fachlichen Qualifikationen verbunden ist; es wächst im Laufe der Ausbildungszeit auch nur langsam. Dies mag z. T. daran liegen, daß der Ausbilder berufliches Selbstverständnis nur schwer vermitteln kann, da er sich direkter Unterweisung und Vermittlung entzieht. Hier spielt vielmehr der Ausbilder als fachliche und menschliche Identifikationsfigur (s. o.) eine große Rolle. Die Entscheidung für einen Wunschberuf hat natürlich positiven Einfluß auf das berufliche Selbstverständnis. Dies ist bei zwei Dritteln der Auszubildenden der Fall. Das starke Interesse, das bei diesen Auszubildenden die Erwartungen an den Beruf geprägt hatte, bleibt – auch wenn Frustrationen über Inhalte der Arbeit oder Verhalten von Ausbildern auftraten – im Verlauf der Ausbildung erhalten.

Ein Elektroinstallateur, der sich genau diesen Ausbildungsberuf und Ausbildungsbetrieb gewünscht hatte, antwortet auf die Frage nach Identifikation mit dem Beruf:

„Das muß man schon, das ist ja klar; sonst macht die Arbeit einem keinen Spaß und hängt einem mal zum Halse raus.“

3.6 Berufliche Zukunftsorientierung

Unter beruflicher Zukunftsorientierung wird hier die Fähigkeit verstanden, sich Kenntnisse über die zukünftige technologische Entwicklung und Arbeitsmarktentwicklung anzueignen, sowie die Fähigkeit, sich auf zukünftige Entwicklungen einzustellen.

Fast alle Auszubildenden finden es wichtig, eine solche Zukunftsorientierung zu entwickeln. Knapp ein Fünftel der Auszubildenden meint, keine Kenntnisse über zukünftige Entwicklungen im Beruf durch die Ausbilder erworben zu haben, die übrigen Auszubildenden glauben, über recht gute Kenntnisse zu verfügen. Solche Kenntnisse werden vor allem den Industriekaufleuten vermittelt. Sie wissen gut Bescheid über aktuelle technisch-organisatorische Veränderungen. Die zukünftige Entwicklung (im Hinblick auf Veränderungen durch EDV-Einsatz) wird sehr differenziert beurteilt: Für sich selbst sieht die eine Hälfte der kaufmännischen Auszubildenden wenig Probleme mit ihrem zukünftigen Arbeitsplatz. Diese Jugendlichen erwarten einen sicheren Arbeitsplatz und sind auch bereit, sich durch Fortbildung auf Veränderungen einzustellen. Die andere Hälfte der auszubildenden Industriekaufleute ist eher skeptisch; besonders was den stärkeren Einsatz von EDV und den Wegfall von Arbeitsplätzen betrifft.

Die Auszubildenden in der Elektroindustrie sehen für sich keine Probleme mit dem technischen Wandel. Eine typische Aussage aus der ersten Befragung gilt auch noch gegen Ende der Ausbildung:

„Wir bauen ja schließlich die Roboter, und Roboter, die Roboter bauen, gibt es noch nicht.“

Sie sehen zwar, daß die technische Entwicklung in anderen Berufen und Industriezweigen Schwierigkeiten mit sich bringt, auch Verlust von Arbeitsplätzen. Sie rechnen sich selbst sehr gute Arbeitsmarktchancen aus und trauen sich auch meistens zu, ihre Kenntnisse im Arbeitsleben durch Kurse oder Lektüre von Fachliteratur stets auf dem neuesten Stand halten zu können. Die Ausbilder haben die Jugendlichen während der Ausbildung ständig auf die Notwendigkeit von Weiterbildung aufmerksam gemacht.

Die angehenden Elektroinstallateure im Handwerk erwarten in ihrem Beruf keine wesentlichen technisch bedingten Veränderungen. Sie sehen ihren Beruf als zukunftssicher an, da ihnen eine Automatisierung ihrer Arbeiten als sehr unwahrscheinlich erscheint. Ihre zukünftigen Arbeitsplätze sehen sie zwar nicht als so sicher an wie die Elektroanlageninstallateure, begründen die Unsicherheit aber eher mit der Konjunktur bzw. der Auftragslage der Handwerksbetriebe als mit der Technisierung. Die angehenden Elektroinstallateure trauen sich ohne weiteres zu, durch praktische Erprobung und Weiterbildung mit neuen Anforderungen fertig zu werden. Auch bei ihnen ist diese Einstellung, die bereits zu Beginn der Ausbildung zu beobachten war, erhalten geblieben; sie haben sie entweder durch die Hinweise

der Ausbilder, daß Kenntnisse ohne Weiterbildung schnell veralten, erworben, oder durch die Erfahrung, wie sich Arbeitsaufgaben durch Elektronik verändern.

Anmerkungen

- [1] Die Untersuchung gliedert sich in eine Verlaufsuntersuchung bei den Auszubildenden und eine Erhebung der betrieblichen Ausbildungsbedingungen. Es wurden 110 Jugendliche (Industrie- und Kaufleute, Auszubildende in der Elektroindustrie und Elektroinstallateure im Handwerk) im Verlauf der Ausbildung dreimal befragt, 134 haupt- und nebenberufliche Ausbilder der entsprechenden Berufe wurden einmal interviewt.
- [2] Zum Begriff des Lernmilieus siehe Karin FLAAKE: Typen von Ausbilderverhalten und mögliche Auswirkungen auf arbeits- und berufsbezogene Orientierungsmuster von Auszubildenden, Dezember 1983 (unveröffentlichtes Manuskript).
- [3] Dazu wird auf die Ergebnisse der Ausbilderuntersuchung verwiesen, die die TH Darmstadt im Auftrag des BIBB parallel zum o. g. Projekt durchgeführt hat (vgl. Ergebnisbericht E. Mayer, J. Reuling, unveröffentl. Manuskript Juli 1986).
- [4] Nach Angaben der Jugendlichen sind die Ausbilder im Handwerk jünger als die in der Industrie.
- [5] Hierfür sind Schulabschlüsse sicher von Bedeutung: Bei den angehenden Industriekaufleuten ist der Anteil an Abiturienten am größten.

Ulrich Klein

Weiterbildung von Ausbildern in der „Projekt- und transferorientierten Ausbildung (PETRA)“ bei Siemens

1 Ausgangslage – Problemstellung

Mit der technischen Weiterentwicklung verändern sich auch die Anforderungen an gewerblich-technische Mitarbeiter. Leistungsfähige Betriebsmittel führen z. B. zu geringeren körperlichen, aber höheren geistigen Belastungen. Bei weiterhin hohen fachlichen Anforderungen verliert bei vielen Tätigkeiten handwerkliche Geschicklichkeit an Gewicht. Dafür gewinnen bestimmte persönlichkeitsbezogene Eigenschaften steigende Bedeutung, die als „berufsübergreifende Fähigkeiten“ oder „Schlüsselqualifikationen“ bezeichnet werden. Einige Beispiele mögen dies verdeutlichen.

○ **Individuell betonte „Schlüsselqualifikationen“**

- Improvisierendes, probierendes Vorgehen (z. B. bei der Fehlersuche in einem feinmechanischen oder elektronischen Gerät) ist in vielen Fällen nicht nur aussichtslos, sondern oft auch zerstörerisch. Deshalb muß großer Wert auf systematisches, analytisches Vorgehen gelegt werden.

- *Systematisches, analytisches Vorgehen, beginnend bei der Arbeitsplanung.*

Beispiel: Maschinenwechseler in der Werkserhaltung. Wechselnde Reparaturaufträge, auch im Mehrschichtbetrieb ohne Ansprechpartner: Gefordert ist möglichst geringe Störung der Produktion. Methodisches Vorgehen und verantwortliches Handeln müssen auch ohne Anleitung durch Vorgesetzte erbracht werden.

- Vom Facharbeiter wird zunehmend Eigeninitiative, Selbstständigkeit und Entscheidungsfähigkeit verlangt. Dieses setzt neben Fachkompetenz Selbstvertrauen, aber auch

Verantwortung für das eigene Tun sowie kritische Distanz zur Beurteilung der eigenen Leistung und das Erkennen der Grenzen des eigenen Könnens voraus. Die reale Selbsteinschätzung eigener Fähigkeiten muß auch die Bereitschaft einschließen, eigene Fehler einzugestehen.

- *Eigeninitiative, Verantwortungsbereitschaft.*

Beispiel: Facharbeiter mit Doppelqualifikation (Metall-, Elektrotechnik) als Systemführer

Montageautomaten: Einzelwert ≈ 4 Mio. DM; Hoher Nutzungsgrad (▲ wenig Stillstandzeiten) als Voraussetzung wirtschaftlicher Fertigung verlangt volle Identifikation mit der Aufgabe.

- *Erkennen der Grenzen des eigenen Könnens, Entscheidungsfähigkeit.*

Beispiel: Informationselektroniker in der Instandhaltung.

*Schaltkreis-Tester: Anlagenwert 4,6 Mio. DM; Kosten je Ausfall-Sekunde 17 Pfgl
Wartungsproblem übersteigt die Fachkompetenz des Mitarbeiters: Schnelles Einschalten des richtigen Experten mindert Ausfallzeit und Kosten.*

- Verringerte Arbeitszeiten, die z. B. durch moderne Technologien, durch verbesserte Konstruktionen und Fertigungsmittel bedingt sind sowie steigende Arbeitskosten erfordern eine exakte und wirtschaftliche Planung der eigenen Arbeit. Gute Planung erfordert neben fachlichem Überblick Kreativität und die Fähigkeit, einmal Gelerntes so wie eigene Erfahrungen auf andere bzw. neue Situationen

zu übertragen. Um mit den technologischen Innovationen Schritt halten zu können, sind **ständige Lernbereitschaft** und der Überblick erforderlich, mit welchen Methoden und Mitteln man sich neues Wissen am besten aneignen kann.

- **Lernfähigkeit, Transferfähigkeit.**

Beispiel: Fernmeldeelektroniker in der Wartungsabteilung. Fernmeldeanlagen; Häufige Veränderungen, Typenvielfalt, kundenspezifische Ausführungen usw. verlangen Übertragung vorhandenen Wissens auf konkreten Fall.

○ **Sozialbetonte Schlüsselqualifikationen**

In verstärktem Maße gewinnt „**bereitwillige Zusammenarbeit mit anderen**“ an Bedeutung. Hier muß der Fachmann gemeinsam mit Mitarbeitern anderer Organisationseinheiten, z. B. mit Systemspezialisten, Auftragsabwicklern, Angehörigen von Fremdfirmen sowie mit Kunden zum Ergebnis kommen. Jeder erfüllt eine Teilfunktion, ohne die das Ganze nicht gelingt. Diese **Fähigkeit zur Zusammenarbeit** mit anderen wird zunehmend wichtiger. Das setzt weitere Schlüsselqualifikationen voraus; z. B. Fairness, Hilfsbereitschaft, Teamgeist, Gerechtigkeit, Solidarität, soziale Sensibilität und Verantwortung.

- **Bereitwillige Zusammenarbeit mit anderen, Teamfähigkeit.**

Beispiel: Facharbeiter aller Berufe, alle Mitarbeiter. Qualitätsgruppen: Analyse von Problemen, Erarbeitung von Lösungen usw. erfordert die Zusammenfassung von Ideen aller mit dem Problem Vertrauten.

Schlüsselqualifikationen stellen wesentliche **Merkmale der Einzelpersönlichkeit** dar und sind **Regulatoren für das zwischenmenschliche Zusammenleben**. Schlüsselqualifikationen haben nicht nur im Arbeitsleben im Sinne von berufsübergreifenden Fähigkeiten ihre Bedeutung, sondern sie prägen ganz allgemein auch das Zusammenleben in der Gesellschaft.

2 Modellversuche anderer Unternehmen

Seit 1976 wurden von verschiedenen Unternehmen in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Modellversuche durchgeführt, die bei unterschiedlichen Zielsetzungen auch die Förderung von Schlüsselqualifikationen einschlossen. Auszugsweise werden folgende Beispiele aufgeführt:

○ **Daimler Benz AG:**

Mobilitätsförderung durch Vermittlung von Fachmethoden und Sozialkompetenz,
Verbesserung der Lernmotivation in der Grund- und Fachbildung.

○ **Zahnradfabrik Friedrichshafen AG:**

Förderung der Sozialkompetenz durch gezielte Aufgaben zur Entwicklung von Kooperationsfähigkeit.

○ **Stahlwerke Peine-Salzgitter AG:**

Im Rahmen eines projektorientierten Lehr-/Lernsystems bzw. eines Leittextsystems werden gefördert:

- selbständiges Informieren über Leitfragen,
- selbständiges Erstellen der Arbeitsablaufplanung mit Hilfe von Arbeitsablaufkarten,
- selbständige Lernerfolgsbeurteilung über Lernzielkontrollbögen.

○ **Ford-Werke AG:**

Selbstgesteuerte Erarbeitung von Kenntnissen und Fertigkeiten,
Förderung kooperativer Verhaltensweisen.

○ **Hoesch-Stahl AG:**

Selbstlernsystem mit Hilfe des „Auftragsbezogenen Leittextes“

Leittextsystem für wechselnde ausbildungsgerechte Fertigungsaufgaben in der Fachausbildung bei schlosserischen Berufen.

3 Das Modellvorhaben der Siemens AG

In den Jahren 1982 und 1983 haben die Zweigniederlassungen und Werke der Siemens AG weitgehende fachliche und berufsübergreifende Anforderungen an künftige Facharbeiter formuliert.

Vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft wurde das beauftragte Modellvorhaben

„**Weiterbildung von Ausbildern in der flexiblen Anwendung von Methoden zur Förderung berufsübergreifender Fähigkeiten**“

im Juni 1984 bewilligt.

Übergeordnetes Ziel bei Siemens ist die Entwicklung und Realisierung einer

Projekt- und transferorientierten Ausbildung (PETRA).

Wertvolle Hinweise für die Planung des Vorhabens ergaben sich aus der systematischen Auswertung der Modellversuche anderer Unternehmen (Literaturstudium, Besuche von Ausbildungsstätten bei Ford, Stahlwerke Peine-Salzgitter, Daimler-Benz, Hoesch-Stahl AG usw.), die durch Expertisen von Wissenschaftlern abgesichert wurden.

Bei der Siemens AG gibt es 60 gewerbliche Ausbildungsstätten. Dort werden rd. 10 000 junge Menschen in 45 Ausbildungsberufen, vor allem im Elektro- und Metallbereich ausgebildet. Wegen der unterschiedlichen Struktur dieser Ausbildungsstätten wird ein methodisches Konzept benötigt, das auf die Ausbildung in allen Berufen anwendbar ist.

Schaubild 1: Daten (z. T. gerundet) zur gewerblichen Ausbildung der Siemens AG
Stand: Oktober 1985

Gesamtzahl gewerbl. Lehrlinge (eigene Ausb.)	9940
Davon: In metallverarbeitenden Berufen	3270
In elektrotechnischen Berufen	6560
Sonstige gewerbliche Berufe	110
Ausbildung für andere Firmen/Institutionen	1750
Anzahl der gewerbl. Ausbildungsberufe	45
Davon: Metallverarbeitende Berufe	23
Elektrotechnische Berufe	12
Sonstige gewerbliche Berufe	10
Anzahl der gewerbl. Ausbildungsstätten	60
Davon: bis 50 Lehrlinge	14
51 bis 250 Lehrlinge	32
251 bis 500 Lehrlinge	11
über 500 Lehrlinge	3
Kleinste Ausbildungsstätte	2 Lehrlinge
Größte Ausbildungsstätte	1160 Lehrlinge
Hauptberufliche gewerbliche Ausbilder	700
Aufwendungen für die gewerbliche Ausbildung im Geschäftsjahr 1984/85	198 Millionen DM

Das vorgestellte Modell ist so offen gestaltet, daß es „wie ein Netzwerk“ über die bisherigen Ausbildungsabläufe gelegt wird und unter Berücksichtigung bewährter Organisationsformen und Methoden die Entwicklung berufsübergreifender Fähigkeiten bei Lernenden fördert. Am Ablauf der Siemens-Ausbildung im Hinblick auf Art, Inhalte und Reihenfolge der bisherigen Aufgaben in den einzelnen Ausbildungswerkstätten wird nichts Wesentliches verändert.

4 Unterstützung des Modellvorhabens durch Projektbeiräte

Zur Unterstützung der Entwicklung des Modellvorhabens und seiner Übertragung auf die betriebliche Ausbildung wurden zwei Projektbeiräte eingesetzt.

Zehn Ausbildungsleiter und andere Fachleute des Unternehmens bilden den „Internen Projektbeirat“. Gemeinsam mit Ausbildern haben sie an den Modellseminaren teilgenommen und gehören damit zu den ersten Erfahrungsträgern für die Übertragung des Modells auf die betriebliche Ausbildung. Regelmäßige Zusammenkünfte mit den Verantwortlichen für das Modellvorhaben führen zu einer zügigen Übertragung gewonnener Erfahrungen auf die Weiterentwicklung der Seminare und die Umsetzung in die Ausbildungspraxis.

Vertreter mehrerer Institutionen und Firmen bilden den „Externen Projektbeirat“:

- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft;
- Bundesinstitut für Berufsbildung;
- Fachhochschule Düsseldorf-Hagen, Fachgebiet Personal- und Ausbildungswesen;
- Technische Hochschule Darmstadt, Institut für Soziologie;
- Universität Regensburg, Institut für Psychologie;
- Hoesch-Stahl AG, Technische Berufsbildung;
- Stahlwerke Peine-Salzgitter AG, Berufliche Bildung.

Mit diesem Gremium erfahrener Wissenschaftler und Bildungsexperten wird der Erfahrungsaustausch zwischen staatlichen Institutionen, Wissenschaft und beruflicher Bildungspraxis gefördert. Der Beirat hat für das Modellvorhaben wesentliche Impulse gegeben.

5 Die Übertragung des Modells

Die Übertragung des Modells in die Ausbildungspraxis findet seit Februar 1985 in zwei Stufen statt.

In der ersten Stufe werden Ausbilder und Führungskräfte in dem Seminar

„Planungsmethoden zur Förderung berufsübergreifender Fähigkeiten für Ausbilder“

mit dem Modell vertraut gemacht. Besonders bewährt hat sich, daß zu den ersten Seminarteilnehmern eines Ausbildungsstandortes der Ausbildungsleiter gehört. Damit soll auch die besondere Verantwortung dieser Führungskräfte für die Übertragung des Modells in ihrem Verantwortungsbereich dokumentiert werden. Das Seminar findet in zwei einwöchigen Abschnitten statt, unterbrochen durch eine etwa zehnwöchige Zwischenphase.

In der ersten Seminarwoche werden die im Abschnitt 6 näher beschriebenen Grundlagen und Elemente des Modells vorgestellt, die für die Übertragung auf den Ausbildungsablauf Bedeutung haben. Anhand exemplarischer Beispiele und Übungen werden alle Lernschritte veranschaulicht. Zum Ende der ersten Seminarwoche sind die Teilnehmer mit den erforderlichen Kenntnissen zur Planung und Durchführung eigener Projekte während der Zwischenphase vertraut.

In der Zwischenphase erstellen die Teilnehmer eine „Langzeitplanung“ für einen längeren Ausbildungsabschnitt. Dabei entscheiden sie, welche Organisationsform den einzelnen Übungsaufgaben zugeordnet wird. Außerdem führen die Teilnehmer eine detaillierte Planung für eine Übungsaufgabe durch. Nach Möglichkeit soll diese Übungsaufgabe auch praktisch durchgeführt werden. Im Zuge der Seminar-Veranstaltungen ergab sich eine Entwicklung zu immer mehr Praxisnähe. Zunächst überwogen reine Planungen. Später nahmen „Versuche“ mit kleinen Lehrlingsgruppen immer mehr zu. Nun beziehen die Ausbilder zunehmend ihre vollständige Lehrlingsgruppe in die Durchführung der Übungsaufgabe mit ein. Während dieser „Erprobungsphase“ werden die Teilnehmer durch die Seminarreferenten unterstützt.

Die zweite Seminarwoche bietet jedem Teilnehmer die Möglichkeit, seine Ausarbeitung vorzustellen und über seine ersten Erfahrungen bei der Übertragung des Modells zu berichten. Dieser Erfahrungsaustausch hat eine besondere Bedeutung, weil sich spätestens hier den Ausbildern die volle Spannweite ihres Handlungsrahmens, aber auch der geänderten Anforderungen erschließt. Ergänzt wird die zweite Seminarwoche durch die Vertiefung ausgewählter Themen. Das volle Seminarprogramm ist in Schaubild 2 dargestellt.

Nach der Schulung der Ausbilder führen die einzelnen Ausbildungsstandorte das PETRA-Modell in der zweiten Übertragungsstufe in die Ausbildung ein. Dabei haben sich bisher zwei unterschiedliche Vorgehensweisen entwickelt.

Einerseits wird das System während der Grundausbildung im ersten Ausbildungsjahr angewandt. Alle Elemente des Systems werden schrittweise eingeführt. Auf den Erfahrungen des ersten Ausbildungsjahres aufbauend werden die folgenden in entsprechender Weise geplant. So werden im Verlauf der Ausbildung alle Organisationsformen und Methoden systematisch eingesetzt.

Andere Standorte beginnen mit anlässlich des Seminars entwickelten Projekten im zweiten und dritten Ausbildungsjahr. In der Folgezeit werden immer weitere Übungsaufgaben überarbeitet, bis ebenfalls ein durchgängiges Konzept entsteht.

Den Ausbildern stellt sich in beiden Fällen die Aufgabe, Organisationsformen und Methoden so flexibel zu handhaben, daß die gesetzten Ziele spätestens zum Abschluß der Ausbildung erreicht werden. Nach Möglichkeit soll die Endphase der Ausbildung einem Abbild der beruflichen Realität entsprechen, so daß der Lernende Kenntnisse, Fertigkeiten und Schlüsselqualifikationen auf dem Niveau des ausgebildeten Fachmannes entwickelt. Dann kann die Integration des Ausgebildeten in die Arbeitswelt ohne Schwierigkeiten erfolgen und damit der Transfer des Gelernten gelingen.

6 Wesentliche Elemente der projekt- und transferorientierten Ausbildung

Lernen geschieht in vielfältiger Weise. Wer in ein starres Methodenkonzept gezwängt wird, verliert rasch die Lust: Eine zu betonte Festlegung auf einzelne Methoden (Methodenmonismus) wirkt auf Dauer für alle Beteiligten demotivierend!

Art der Aufgabenstellungen, bisherige Arbeitsergebnisse und Erfahrungshintergrund der Lernenden, Grad der Kommunikationsfähigkeit zwischen den Lernenden und mit dem Ausbilder sowie viele andere situative Gegebenheiten fordern Methodenvielfalt geradezu heraus. Im Interesse der Lernenden wird vom Ausbilder ein flexibler Einsatz von Organisationsformen und Lehr-/Lernmethoden erwartet.

6.1 Projekt- und Transferorientierung

Projekte sind im Rahmen der beruflichen Bildung realisierbare fachtheoretische und fachpraktische Übungsaufgaben.

Wesentliche Merkmale eines Projektes sind:

- **Eine festumrissene Aufgabenstellung**
 - z. B. Anfertigen eines Werkstückes von der Planung bis zur Qualitätsprüfung.
 - Optimierung einer elektrischen Schaltung einschließlich Funktionsbeschreibung.
- **Eine aus der Sicht des Lernenden komplexe Aufgabe**
 - z. B. Die Lösung/Ausführung bereitet zunächst Schwierigkeiten.
 - Es wird mehr als das unmittelbar verfügbare Wissen und Können gefordert.
 - Die Aufgabe erfordert eine Transferleistung.
- **Die Ausführung durch den Lernenden, einzeln oder gemeinsam mit anderen**
 - z. B. Planmäßiges, weitgehend selbständiges Handeln des/der Lernenden.

tatsachen · hinweise · ergebnisse · materialien · anregungen

Für die Forschungsarbeiten des Bundesinstituts:

Ein langfristiger Orientierungsrahmen

Das Bundesinstitut hat in einem über zwei Jahre dauernden intensiven Diskussionsprozeß „Perspektiven der Forschungsarbeiten für die nächsten 10 Jahre“ erarbeitet. Die Perspektiven dienen der langfristigen Orientierung der Forschungsarbeiten des Bundesinstituts.

Der zentrale Forschungsgegenstand des Instituts ist die berufliche Qualifikation. Ihre Entstehung, Vermittlung und Verwertung ist abhängig von einer Vielzahl von Einflußfaktoren, z. B. der technisch-wirtschaftlichen Entwicklung, den demographischen Veränderungen, den Wertvorstellungen über Bildung und Beruf, dem Angebot an Ausbildungsplätzen und der Qualifizierung des Ausbildungspersonals.

In den „Perspektiven“ werden die wichtigsten Trends und Einschätzungen über die Auswirkung der Einflußfaktoren auf die Berufsbildung beschrieben. Daraus werden die wesentlichen Forschungsfragen systematisch nach Forschungsfeldern abgeleitet.

Als wesentliche Schwerpunkte der künftigen Forschungsarbeiten werden angesehen:

■ *Lernen am Arbeitsplatz zur Erhaltung des Praxisbezuges;*

Berufsbildung / Szenario 1995:

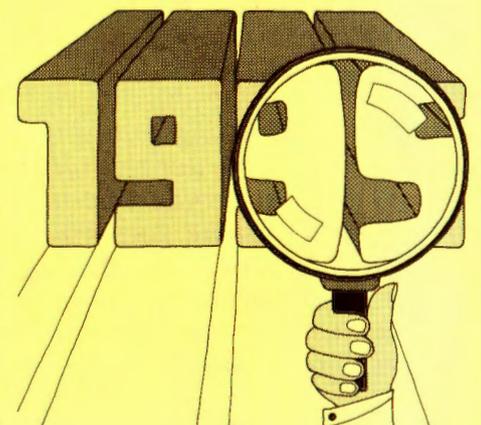
Demographische Entwicklung löst nicht die Strukturprobleme

Mehr als verdoppeln wird sich bis 1995 der Anteil der Abiturienten an den Auszubildenden. Gleichzeitig geht die Zahl der Schulabgänger um gut ein Drittel zurück. Bei günstiger Wirtschaftsentwicklung dürfte sich zwar die Ausbildungsstellensituation erheblich entspannen, weil mehr Plätze angeboten als nachgefragt werden. Ein starker Strukturwandel wird dennoch das Berufsbildungssystem des nächsten Jahrzehnts prägen, falls die Entwicklung der jüngeren Vergangenheit anhält.

Dies sind Ergebnisse eines Alternativszenarios des Berufsbildungssystems bis 1995, das vom Bundesinstitut für Berufsbildung entwickelt worden ist. Es bildet eine wesentliche Grundlage für die längerfristigen Forschungsüberlegungen im Institut, die zur gleichen Zeit mit den Szenarioergebnissen als „Forschungsperspektiven“ veröffentlicht wurden.

Die betriebliche Berufsausbildung wird sich zunehmend auf die Mittel- und Großbetriebe sowie den Dienstleistungssektor verlagern. Der Anteil des traditionellen, (direkt oder indirekt von der Bauwirtschaft abhängenden) Handwerks am Ausbildungsgeschehen wird spürbar abnehmen. Die Ursachen dafür sind neben dem fehlenden Wachstumspotential rückläufige Arbeitsmarktchancen von Absolventen handwerklicher Ausbildungsberufe. Da die größeren

Betriebe künftig ihren Fachkräftebedarf vor allem durch eigene Aus- und Weiterbildung decken, können viele Handwerkslehrlinge nicht mehr wie früher damit rechnen, in der Industrie als Fachkräfte eingestellt zu werden. Hinzu kommt der tendenzielle Rückgang un- und angelernter Tätigkeiten in der Industrie. Bei anhaltend günstiger Wirtschaftsentwicklung ergeben sich für handwerkliche Metall- und Elektroberufe neue



■ Weiterentwicklung der Qualität beruflicher Bildung durch

- Anpassung der Inhalte an die wirtschaftlich-technische Entwicklung und ökologische Entwicklung,
- Verbesserung der Methoden und Prüfungsverfahren,
- Erweiterte und vertiefte Qualifizierung des Personals in Aus- und Weiterbildung,
- Intensivierte Kooperation zwischen den Lernorten,
- Beschreibung und Erprobung von Lernformen, Inhalten, Methoden und Prüfungsverfahren, die stärker als bisher auf die Entstehung beruflicher Handlungskompetenz ausgerichtet sind;

■ Bewältigung des zunehmenden Bedarfs an Weiterbildung und die Verbesserung der inhaltlichen und organisatorischen Verbindungen von Arbeit und Weiterbildung;

■ Qualifizierung von Jugendlichen und Erwachsenen, die den steigenden Anforderungen in Bildung und Beschäftigung nicht gerecht werden;

■ Erhaltung und Ergänzung der in der Ausbildung erworbenen Qualifikationen zur Verbesserung der Chancen am Arbeitsmarkt.

Darüber hinaus wird ein ständiges Arbeits- und Diskussionsforum eingerichtet: Methoden der Berufsbildungsforschung. Das Bundesinstitut trägt damit der Notwendigkeit Rechnung, die methodischen Instrumente der Berufsbildungsforschung weiterzuentwickeln.

Die Ausbildungsordnungsforschung als eine der zentralen Aufgaben des Bundesinstituts wird eine deutliche Akzentverschiebung hin zur Beobachtung, Begleitung und Unterstützung bei der Umsetzung der neuen Ausbildungsordnungen in die

Fortsetzung letzte Seite

Weitere Ergebnisse:

1. Ausbildungsplatznachfrage	1995	(1985: 756 Tsd)
Optimistische Variante	400 –	450 Tsd
Pessimistische Variante	480 –	530 Tsd
Ausbildungsplatzangebot	1995	(1985: 719 Tsd)
Optimistische Variante	450 –	500 Tsd
Pessimistische Variante	420 –	470 Tsd

In der pessimistischen Variante ist die Altlast durch bislang nicht versorgte Jugendliche erheblich höher als unter optimistischen Bedingungen.

2. Der Frauenanteil in den gewerblich-technischen Berufen (derzeit etwa 11%) dürfte wegen der wieder wachsenden Anziehungskraft des Studiums in den 90er Jahren und auch wegen der wachsenden Konkurrenz um einschlägige Arbeitsplätze kaum mehr zunehmen.
3. Der Anteil der Ausländer an den Auszubildenden steigt von derzeit 3–4% auf 10–12%. Vorherrschend ist der Hauptschulabschluß.
4. Die Anforderungen an die Ausbilder werden beträchtlich wachsen: Weil Alter und schulische Vorbildung der Auszubildenden steigen; weil die Qualifikationsanforderungen in den Ausbildungsberufen in Verbindung mit einer arbeitszeitbedingten Verkürzung der effektiven Ausbildungszeit eine Verdichtung der Vermittlungsprozesse durch intensiveren Einsatz von Ausbildungsmitteln und neuen Lehr- und Lernmethoden erfordern.
5. In den Arbeitsmarktchancen der Ausbildungsberufe dürfte es große Unterschiede geben. Günstige Arbeitsmarktchancen können
 - technische Berufe und Berufe in produktionsnahen Dienstleistungen sowie
 - Verwaltungsberufe, Industrie-, Bank- und Versicherungskaufleute erwarten.

Beschäftigungschancen durch eine Gründungswelle von produktionsnahen Dienstleistungsunternehmen.

Das schulische Abschlußniveau gewinnt als Zugangskriterium an Bedeutung. Mittel- und Großbetriebe greifen vermehrt auf Abiturienten zurück. Die Versorgungschancen von jugendlichen Problemgruppen (Abbrecher, Sonderschüler, Schüler ohne Schulabschluß) nehmen ab. Gleichzeitig wachsen durch die Ausbreitung der Informationstechnik in Produktion, Handel und Verwaltung die Kommunikationsanforderungen in vielen Ausbildungsberufen beträchtlich. Manuelle Fertigkeiten verlieren zugunsten intellektueller Leistungen sowie berufsübergreifender Schlüsselqualifikation (Planungs-, Entscheidungs-, Teamfähigkeit, Systemverständ-

nis, Lernbereitschaft) an Bedeutung. Ein entscheidender Faktor für den Berufserfolg wird das Engagement des Einzelnen in der Weiterbildung sein.

Das Szenario legt je eine optimistische und pessimistische Entwicklungslinie für die berufsbildungsrelevanten Bereiche

- Wirtschaft und Arbeitsmarkt
- Technik
- Berufsbildungspolitik
- Wertvorstellungen in der Gesellschaft
- Schulabgänger und Übergangsverhalten sowie
- Bevölkerungsstruktur

fest. Untersucht werden die Auswirkungen auf die Versorgung mit Ausbildungsplätzen, die Ausbildungsqualität und die Chance der Qualifikationsverwertung im marktwirtschaftlichen Bereich.

Ax

Vorschläge des Bundesinstituts für Berufsbildung:

Neue Ausbildung im kaufmännischen Büro- und Verwaltungsbereich

Nach umfangreichen Untersuchungen und anschließenden Gesprächen mit den Sozialparteien hat das Bundesinstitut für Berufsbildung den zuständigen Bundesministerien seine Vorschläge zur Neuordnung der Ausbildungsberufe Bürokaufmann und Bürogehilfin vorgelegt. Sie beruhen auf den gegenwärtigen und absehbaren Auswirkungen der modernen Bürotechnologie und Arbeitsorganisation und Arbeitsanforderungen in den kaufmännischen Büros und Verwaltungen. Im Vordergrund stehen dabei

- der Trend zur universellen Fallbearbeitung in Abkehr vom früheren Trend der Arbeitszerlegung,

- die Aufhebung der früheren Trennung Sachbearbeitung und Bürotechnik,
- die computergestützte Sachbearbeitung (CUS) als notwendiges neues Ausbildungsziel.

Die BIBB-Konzeption geht von der Zusammenfassung der bisherigen Ausbildungsberufe Bürokaufmann und Bürogehilfin zu einem neuen dreijährigen Ausbildungsberuf „Verwaltungskaufmann“ aus. Als Querschnittsberuf soll er in allen Wirtschaftszweigen und Branchen, die über keinen speziellen Ausbildungsberuf wie z. B. Industriekaufmann oder Bankkaufmann verfügen, der Heranbildung fachlichen Nachwuchses dienen. Der

Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen

Im Jahre 1985 wurden insgesamt 103.890 Ausbildungsverträge vorzeitig aufgelöst; das sind 5162 oder fünf Prozent mehr als im Vorjahr.

Der Anteil gelöster Verträge an den neu abgeschlossenen weist geringe Raten für den Ausbildungsbereich des öffentlichen

Dienstes und hohe für das Handwerk und die sonstigen Bereiche (Hauswirtschaft, Seeschifffahrt) auf. Während im Durchschnitt etwa jeder siebente Ausbildungsvertrag gelöst wird, ist es in Industrie und Handel sowie den freien Berufen jeder neunte, in der Landwirtschaft jeder achte und

im Handwerk und in den sonstigen Bereichen etwa jeder fünfte Ausbildungsvertrag.

Seit 1983 ist ein langsames Ansteigen der Vertragslösungen festzustellen, das 1985 alle Ausbildungsbereiche erfaßt hat und mit der Zunahme der Ausbildungsverträge allein nicht zu erklären ist. Eine wesentliche Ursache dürfte die allmähliche Entspannung am Ausbildungsstellenmarkt sein, die einen Wechsel des Ausbildungsberufs oder -betriebes erleichtert.

Anteil der vorzeitig gelösten Ausbildungsverträge an den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen nach Ausbildungsbereichen in Prozent 1978 - 1985

Ausbildungsbereich	Anteil der Vertragslösungen							
	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985
Industrie und Handel	10,3	11,4	13,0	14,4	11,9	11,3	11,0	11,5
Handwerk	15,0	16,8	18,4	21,3	20,1	19,0	20,2	22,0
öffentlicher Dienst	3,1	3,8	3,8	4,0	3,2	3,1	3,3	3,8
Landwirtschaft	6,2	8,5	9,4	10,9	10,1	9,9	11,3	13,2
Freie Berufe	7,5	7,2	8,0	8,5	8,9	9,7	10,9	11,3
Sonstige (Hauswirtschaft, Seeschifffahrt)	11,4	12,7	14,2	15,9	14,3	13,7	14,0	19,5
Alle Ausbildungsbereiche	11,4	12,7	14,2	15,9	14,3	13,7	14,0	14,9

Vgl. Berufsbildungsbericht 1986, Übersicht 31, Seite 45

Quellen: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Fachserie 11, Bildung und Kultur, Reihe 3, Berufliche Bildung 1985, Wiesbaden, November 1986 (W. Kohlhammer Verlag, Mainz); Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung

neue Verwaltungskaufmann soll in allen Betriebsgrößen und -strukturen und darüber hinaus überall in der kaufmännischen Verwaltung einsetzbar sein.

Nach dem BIBB-Vorschlag ist zunächst eine zweijährige Ausbildung in den Funktionsbereichen Nachrichtenübermittlung, Schriftgutverwaltung, Büroinventar- und Büromaschinen-Verwaltung, Beschaffung und Verwaltung von Büromaterial und Literatur, Auftragsbearbeitung und -abwicklung, Zahlungsverkehr, Personalverwaltung und Sekretariat unter Einsatz modernster Technologien vorgesehen. Darauf aufbauend schließt sich eine einjährige Ausbildungsphase in den zwei Fachrichtungen „Rechnungswesen“ (mit Kostenrechnung, Kalkulation und Revision) und „Elektronische Textbe- und -verarbeitung“ (einschließlich Textübermittlung) an. Mit diesen beiden Fachrichtungen sowie der Anregung, für die Aufhebung des Ausbildungsberufs Bürogehilfin eine angemessene Übergangsfrist vorzusehen, während der sowohl nach dem alten als auch nach dem neuen Berufsbild ausgebildet werden kann, ist der Vorschlag flexibel genug, um auch unterschiedlichen Interessen und unterschiedlichem Entwicklungsstand der Bürotechnologie und Arbeitsorganisation in den einzelnen Betrieben entgegenzukommen.

Eine zusätzliche Untersuchung der Kammerempfehlungen für die Ausbildung und Prüfung von Bürogehilfinen hat bestätigt, daß ausgebildete Bürogehilfinen bereits seit längerem zu Sachbearbeiterinnen in vielfältigen kaufmännischen Aufgabengebieten und Funktionsbereichen ausgebildet wurden. Die BIBB-Vorschläge sind eine konsequente Fortentwicklung dieses breiten Trends in der Wirtschaft.

Gö

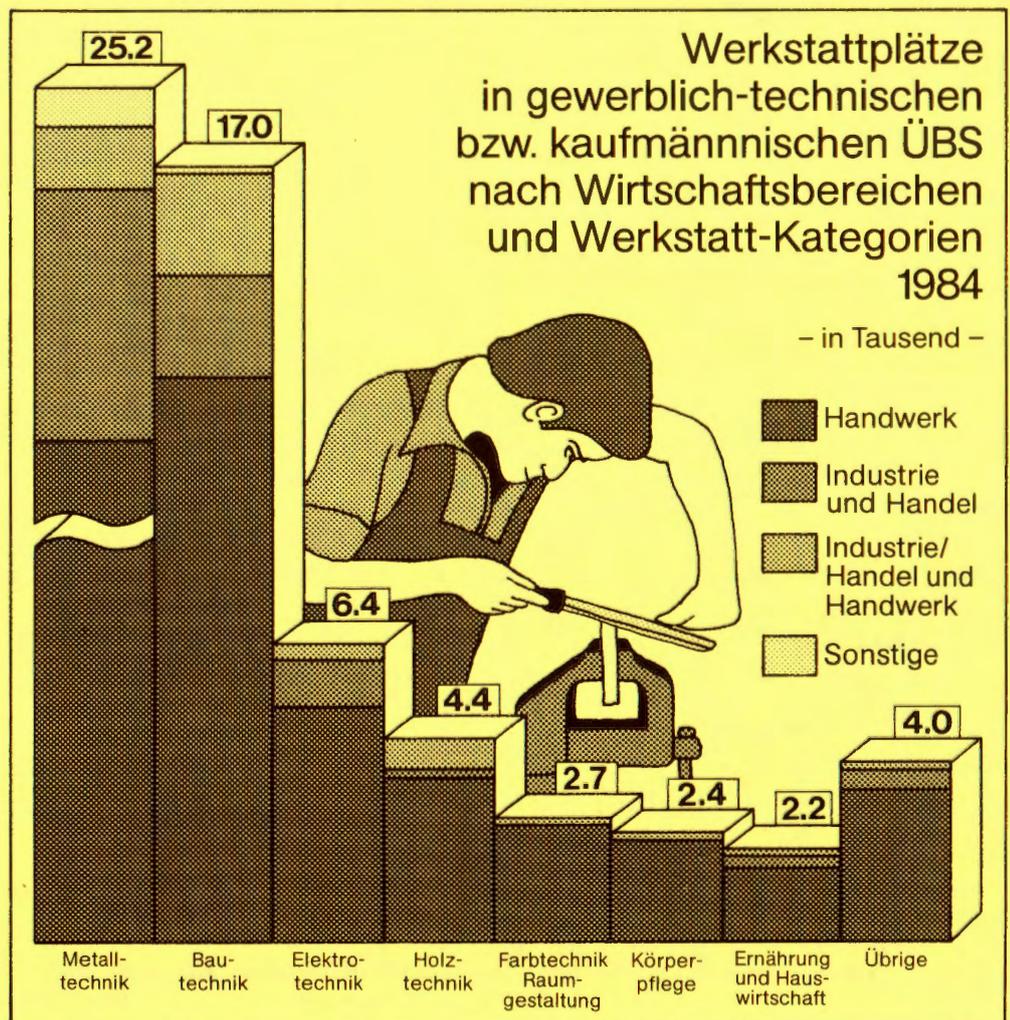
Überbetriebliche Berufsbildungsstätten 1984

Die überbetriebliche Ausbildung hat im dualen System betrieblicher und berufsschulischer Ausbildung die Funktion, den betrieblichen Teil zu ergänzen. Dies trifft überwiegend auf die gewerblich-technische Ausbildung in Klein- und Mittelbetrieben – vor allem des Handwerks – zu. In den hierfür eingerichteten überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS) erwerben die Auszubildenden Kenntnisse und Fertigkeiten, die der einzelne Betrieb z. B. aus ökonomischen Gründen oder wegen seiner fachlichen Spezialisierung nicht vermitteln könnte.

Die Bildungsstätten, in denen die überbetriebliche Ausbildung durchgeführt wird, stehen meist in der Trägerschaft von Wirtschaftsorganisationen, wie Kammern, Kreishandwerkerschaften, Innungen, Fachverbände usw. In der Mehrzahl der Stätten finden allerdings nicht nur überbetriebliche Ausbildungsmaßnahmen statt, sondern auch

berufsvorbereitende Maßnahmen und zunehmend Fortbildung und Umschulung. Vor allem von Handwerksorganisationen werden teilweise auch Werkstätten in Berufsschulen für überbetriebliche Unterweisungsmaßnahmen genutzt.

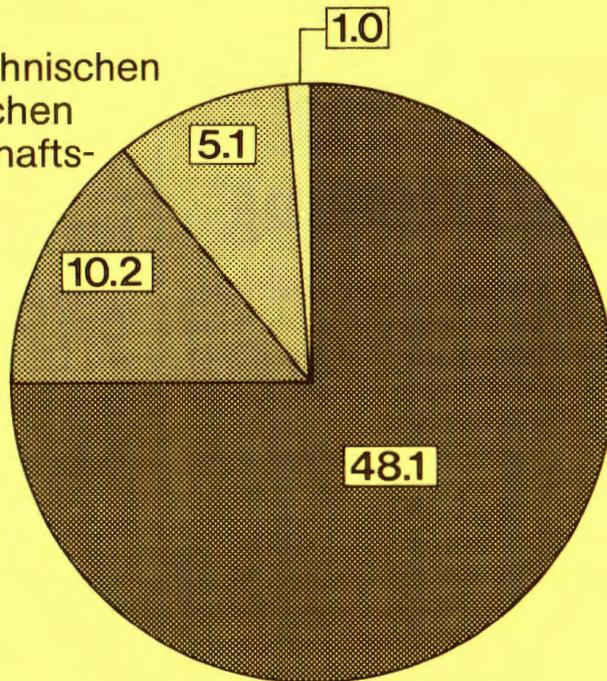
Um aktuelle Informationen über die Entwicklungen im Bereich



**Werkstattplätze
in gewerblich-technischen
bzw. kaufmännischen
ÜBS nach Wirtschafts-
bereichen 1984**

- in Tausend -

-  Handwerk
-  Industrie und Handel
-  Industrie/Handel und Handwerk
-  Sonstige



der ÜBS zu gewinnen erhebt das Bundesinstitut für Berufsbildung in regelmäßigen Abständen wichtige Strukturdaten bei den Bildungsstätten. Zuletzt wurde Ende 1985 eine Totalerhebung, bezogen auf die Daten des Jahres 1984, durchgeführt.

Ausgewertet wurden die Daten von 599 Bildungsstätten*), in denen 1984 überbetriebliche Ausbildungsmaßnahmen stattfanden. Davon sind 457 Stätten als gewerblich-technische bzw. kaufmännische ÜBS, 72 Stätten als landwirtschaftliche ÜBS und 70 als Berufsschulen zu klassifizieren. Bei den gewerblich-technischen bzw. kaufmännischen ÜBS bilden die 341 Stätten des Handwerks das Schwergewicht; auf den Bereich Industrie und Handel entfallen 85 Stätten, für Handwerk sowie Industrie und Handel gemeinsam bestehen 19 Stätten. Hinzu kommen noch 12 sonstige Stätten, wobei es sich insbesondere um schweißtechnische Kursstätten handelt.

Im Jahr 1984 standen in den erfaßten Bildungsstätten insge-

*) Ohne die 9 vom BIBB geförderten ÜBS mit 1.112 Werkstattplätzen, in denen 1984 ausschließlich außerbetriebliche Vollausbildung stattfand.

samt 71.703 Werkstattplätze für die überbetriebliche Ausbildung zur Verfügung, davon befanden sich 64.447 in den gewerblich-technischen bzw. kaufmännischen ÜBS, 3.491 in den landwirtschaftlichen ÜBS und 3.765 in den Berufsschulen.

Wie sich der Bestand an Werkstattplätzen in den gewerblich-technischen bzw. kaufmännischen ÜBS auf die Wirtschaftsbereiche und auf die verschiedenen Werkstattkategorien verteilt, geben die beiden Schaubilder wieder. Hier wird nochmals deutlich, daß das Handwerk mit drei Vierteln der Werkstattplätze stark dominiert; nur 16% der Plätze entfallen dagegen auf den Bereich Industrie und Handel. Bei den Werkstattkategorien sind die Werkstätten der Metalltechnik mit 39% der Gesamtplatzzahl am stärksten vertreten, gefolgt von der Bautechnik mit 26% und der Elektrotechnik mit 10%.

In Zusammenhang mit dieser Erhebung bei den überbetrieblichen Berufsbildungsstätten wurde auch ein Adressenverzeichnis dieser Bildungseinrichtungen zum Stand 1986 erstellt, das demnächst als Sonderver-

fentlichung des BIBB erscheinen wird.

Das Adressenverzeichnis kann beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Referat Presse- und Veröffentlichungswesen, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, gegen eine Schutzgebühr bezogen werden.

Bt / Hz / Wie

**Anerkennung weiterer
französischer
Prüfungszeugnisse**

(BMWi, Bonn) - Der Bundesminister für Wirtschaft hat durch Rechtsverordnung vom 14. August 1986 (BGBl. I S. 1306, Nr. 41 vom 21. August 1986) weitere zwei französische Prüfungszeugnisse der Berufsausbildung den entsprechenden deutschen Zeugnissen gleichgestellt. Es handelt sich um französische „Certificats d'aptitude professionnelle“ der Berufe „Menuisier du bâtiment et d'agencement“ und „Tailleur de pierre option A: taille, option B: travaux marbriers“, die den Zeugnissen über die Gesellenprüfung in den Handwerksberufen „Tischler/Tischlerin“ bzw. „Steinmetz und Steinbildhauer/Steinmetzin und Steinbildhauerin“ gleichgestellt worden sind.

Die vorgenannten beiden deutschen Gesellenbriefe werden ihrerseits auch in Frankreich den o.g. französischen Prüfungszeugnissen gleichgestellt. Durch deutsch-französischen Notenwechsel vom 22. April 1986 ist das Abkommen zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der französischen Republik über die Gleichwertigkeit von Prüfungszeugnissen in der beruflichen Bildung vom 16. Juni 1977 (BGBl. II S. 755) ergänzt und damit die Gegenseitigkeit der Anerkennung in beiden Staaten sichergestellt worden.

Erwachsene, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen:

Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung

Modellversuche sind ganz allgemein als ein Instrument staatlicher Bildungsplanung zu sehen. Dabei kann es im einzelnen um eine Verbesserung der Bildungspraxis, um die Klärung offener Fragen oder um die Erprobung bestimmter Ansätze gehen. Oft geht es auch um die Umsetzung oder Absicherung bildungspolitischer Ziele.

Ziel und Adressatenkreis

Ziel der im Titel genannten Modellversuchsreihe ist die Entwicklung und Erprobung von Maßnahmen zur Umschulung solcher Erwachsener, die aufgrund ihrer sozialen Situation und/oder schulischer Defizite sowie wegen ihrer Nationalität und/oder ihres Geschlechts bisher keine volle berufliche Qualifizierung erreicht haben. Besonders betroffen sind Erwachsene, die aus mehreren dieser Gründe benachteiligt sind.

Ausgangssituation

Der mit dieser Modellversuchsreihe angesprochene Adressatenkreis ist sehr heterogen. Von Seiten der Bundesanstalt für Arbeit werden bereits jetzt Fördermaßnahmen für diesen Adressatenkreis angeboten, z. B. solche nach § 41a AFG oder solche zur Nutzung von Übungswerkstätten. Diese besonderen Fördermaßnahmen erreichen in der Regel nur einen Teil der o. g. Adressaten. Viele Maßnahmen besitzen darüber hinaus nur berufsorientierenden Charakter. Die Übergangsquoten von diesen Maßnahmen in eine abschlussbezogene berufliche Qualifizierung sind bisher gering. Auch ist die Regelförderung der Umschulung nach dem AFG, wie sie bisher angeboten wird, oft noch zu wenig auf die Bedürfnisse dieser Personengruppe zugeschnitten. Unter diesen Gegebenheiten und

unter Berücksichtigung der Situation auf dem Arbeitsmarkt wird es immer dringlicher, Möglichkeiten zum Erwerb eines (formalen) anerkannten Abschlusses für diesen Adressatenkreis zu schaffen. Die Notwendigkeit einer solchen Qualifizierung von benachteiligten Erwachsenen wird unterstrichen durch die Tatsache, daß nach den „Grund- und Strukturdaten 1985/86“ (hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft) nur ca. 60% der Erwerbspersonen einen qualifizierten Berufsabschluß (nicht berücksichtigt sind dabei Personen mit Fachhochschul- und Hochschulabschluß) haben. Unterstrichen wird die Notwendigkeit der Durchführung solcher Maßnahmen auch dadurch, daß mehr als die Hälfte der Erwerbstätigen betonen, sie seien an einer qualifizierten inner- oder außerbetrieblichen Umschulung interessiert, um den Anforderungen am Arbeitsplatz auch künftig gerecht werden zu können oder um eine dauerhafte (Wieder-)Eingliederung in das Beschäftigungssystem zu erreichen.

Rahmenbedingungen

Die Modellversuchsreihe wurde im Jahr 1984 vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft eingerichtet. Es sollten ca. 10 Modellversuche durchgeführt werden. Die einzelnen Modellversuche, die entsprechend den

jeweiligen Teilnehmergruppen inhaltlich und methodisch unterschiedlich organisiert werden müssen, haben in der Regel eine Laufzeit von 4 Jahren (6 Monate Planungsphase durch den Träger, 6 Monate Vorbereitungsphase, 24 Monate Umschulungsphase, 6 Monate Nachbetreuungsphase und 6 Monate Auswertungsphase durch den Träger). Durchführungsträger sollen Betriebe, Kammern, Gewerkschaften, freie Träger und Volkshochschulen sein. Eine weitere Vorgabe liegt in einer möglichst breiten Einbeziehung von Frauen.

Schwerpunkte

Für die Adressaten sollen entsprechend der Zielsetzung Maßnahmen mit folgenden Schwerpunkten modellhaft erprobt werden.

- Zur Motivation und Orientierung der Adressaten
- Zur Stützung der Teilnehmer
- Zur Qualifizierung und Fortbildung des Personals
- Zur Entwicklung von Handreichungen und Umsetzungsvorschlägen
- Zur sozialpädagogischen Betreuung und Nachbetreuung

Stand

Bisher sind insgesamt 5 Modellversuche mit nachfolgenden Themen angelaufen:

- Motivation und Umschulung längerfristig arbeitsloser Frauen, in Zusammenarbeit mit Klein- und Mittelbetrieben
- Umschulung von Frauen gemeinsam mit Männern in Zukunftsberufe
- Berufliche Qualifizierung von Frauen und Langzeitarbeitslosen
- Nachqualifizierung arbeitsloser, junger erwachsener Italiener zum Elektromechaniker im Trägerverbund
- Berufliche Qualifizierung für längerfristig arbeitslose Erwachsene in Metallberufen

Weitere 5 Modellversuche – evtl. sogar über die ursprüngliche Planung hinausgehend noch weitere – werden im Laufe des Jahres 1986 anlaufen.

Ergebnisse

Natürgemäß können beim Stand der Modellversuchsreihe noch keine Ergebnisse vorliegen. Das Bundesinstitut, dem die fachliche Gesamtauswertung der Modellversuchsreihe obliegt, sorgt für einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch zwischen allen Beteiligten. Darüber hinaus sorgt es auch für die Weitergabe von Zwischenergebnissen bereits während der Laufzeit der Modellversuche, damit eine schnelle Umsetzung erfolgen kann.

KI

Schülerzahlen im BGJ sinken weiter

Ein weiterer Rückgang der Schülerzahlen im Berufsgrundbildungsjahr ist auch für das Schuljahr 1985/86 zu verzeichnen. Nachdem bereits im Schuljahr 1984/85 rund 1,8% weniger Jugendliche ein BGJ besuchten, ist für 1985/86 festzustellen: Der Abwärtstrend hat sich verstärkt.

Um 9.281, das sind ca. 9%, ist die Anzahl der Schüler im BGJ gegenüber dem Vorjahr gesunken. Davon in der schulischen Form (BGJ/s) 6.974 = 8,2%, in der kooperativen Form (BGJ/k) 2.307 = 13,7%.

Damit ist die Zahl der Schüler im BGJ/s fast auf den Stand von 1981/82 zurückgefallen; die Zahl der Plätze im BGJ/k entspricht etwa dem Stand des Schuljahres 1980/81.

Am stärksten betroffen ist das Berufsfeld Bautechnik mit 5.897 Jugendlichen (BGJ/s = 3.825, BGJ/k = 2.072), und zwar durchweg in allen Ländern mit Ausnahme von Bremen. Es folgen die Berufsfelder Holztechnik mit einem Rückgang um 9,7% und Ernährung und Hauswirtschaft um 9%.

Betrachtet man den Rückgang in den Ländern, so bilden Schleswig-Holstein mit 15,9%, Bayern mit 10,7% und Rheinland-Pfalz mit 10,3% weniger BGJ-Teilnehmern die Spitze.

Über die Hauptursachen dieses Schwundes können nur Vermutungen angestellt werden. Finden nun immer weniger Berufsanfänger gefallen an einem Einstieg in die Berufsausbildung, der über das BGJ führt, oder haben im Schuletat der Länder deren Finanzminister den Rotstift entsprechend angesetzt? GP

Schüler im schulischen und kooperativen Berufsgrundbildungsjahr sowie in Maßnahmen zur Berufsvorbereitung 1985

Jahr Land	Schüler im								
	Zusammen	schulischen Berufsgrundbildungsjahr darunter im Berufsfeld						kooperativen Berufsgrundbildungsjahr	Berufsvorbereitungsjahr
		Wirtschaft und Verwaltung	Metalltechnik	Elektrotechnik	Bau-technik/ Holz-technik	Ernäh-rung und Haus-wirt-schaft	Agrar-wirt-schaft		
Bundes- gebiet	78.012	13.778	14.948	4.375	17.075	10.536	9.830	14.473	36.784
Länder									
BW	1.328	761	122	40	187	87	-	4.304	3.840
BA	13.373	1.491	708	123	7.663	303	2.801	697	5.444
HE	7.144	1.332	1.225	223	1.036	1.817	1.102	3.195	4.019
NS	26.842	4.363	7.558	2.141	6.249	427	4.223	-	5.911
NW	15.279	2.229	3.027	923	1.031	3.514	1.583	-	9.464
RP	5.568	1.543	820	218	331	2.288	20	3.573	2.098
SA	2.702	1.006	420	106	101	966	-	642	743
SH	2.241	321	370	218	240	618	26	1.220	1.095
BE	549	149	43	-	-	193	17	-	2.091
BR	1.270	397	407	92	170	103	-	244	464
HA	1.716	186	248	281	67	220	58	598	1.615

Fortsetzung von Seite 2

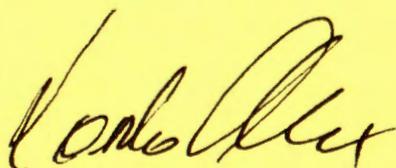
Praxis erfahren. Durch diese begleitende Beobachtung sowie die Unterstützung der Praxis bei der Bewältigung der neuen Probleme in der beruflichen Bildung sollen vereinfachte Verfahren zur Anpassung der Inhalte an die sich ändernden Qualifikationsanforderungen entwickelt und erprobt werden. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die möglichen neuen Anforderungen infolge der veränderten Bevölkerungsstruktur („Veralterung“) und der wachsenden Freizeit gerichtet sein.

Modellversuche werden auch in Zukunft ein wichtiges Instrument der Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsplanung bleiben. Prüfungs- und Beurteilungsfragen treten stärker in den Vordergrund.

Die zunehmende Informations- und Datenmenge und der wachsende Bedarf der Planungs- und Durchführungspraxis an den im Institut erarbeiteten Materialien verlangen einen verstärkten Ausbau von Datenbanken in den einzelnen Forschungsbereichen bis hin zu einer Datenbank „Berufsbildung“. Gleichzeitig sind neue oder verbesserte Analyseverfahren zu suchen und in das EDV-System zu integrieren.

Diese Aktivitäten dienen neben der effizienteren Gestaltung der Institutsarbeit der Politikberatung und der Bereitstellung aufbereiteter Informationen für die Mitglieder des Hauptausschusses.

Die vorgelegten Forschungsperspektiven werden in angemessenen Zeitabständen überprüft und fortgeschrieben.



- Laszlo Alex -

Sprachförderung ausländischer Arbeitnehmer

„Ich habe nicht gedacht, daß ich so lange in Deutschland bleiben würde und habe daher die Sprache und die Grammatik nicht richtig gelernt ...“ So oder ähnlich lauten die Aussagen vieler ausländischer Arbeitnehmer, wenn sie eine berufliche Aus- und Fortbildung beginnen wollen und feststellen, daß ihre Deutschkenntnisse nicht ausreichen.

Mit den Sprachschwierigkeiten der ihnen anvertrauten Ausländer im Berufsalltag befassen sich insbesondere Ausbilder und Dozenten der beruflichen Bildung sowie betriebliche Führungskräfte.

Eine soeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung vorgelegte Studie über die Sprachförderung ausländischer Arbeitnehmer enthält eine Vielzahl von Vorschlägen, das Lehrpersonal in der beruflichen Bildung und die betrieblichen Führungskräfte bei dieser Aufgabe zu unterstützen.

Voraussetzung für eine gezielte sprachliche Förderung ausländischer Arbeitnehmer ist die Verständnisbereitschaft der Ausbilder und Dozenten sowie der Vorarbeiter und Meister für die sprachlichen Probleme von Ausländern. Hierzu gehört, daß sie in der Lage sind, die häufigsten sprachlichen Mängel ausländischer Arbeitnehmer zu erkennen und dabei zu helfen, sie zu überwinden.

Zu diesem Zweck werden in der Studie wesentliche Sprachfehler von Ausländern benannt, das sogenannte Gastarbeiterdeutsch beschrieben und die Beziehungen zur Allgemeinsprache, dem Hochdeutsch, aufgezeigt. Schließlich wird der Frage nachgegangen, was Fachsprache ist und welche allgemeinsprachlichen Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um Fachsprache zu vermitteln und zu gebrauchen.

In einem weiteren Schritt werden didaktische Wege einer Sprachförderung aufgezeigt. Sie bezie-

hen sich auf die Ermittlung des Sprachstandes, wobei ein Vorschlag für ein pragmatisches Diagnoseverfahren gemacht wird. Erläutert wird ferner das didaktische Grundprinzip der „Demonstration“ und „Unterweisung“ in Zusammenhang mit einer gezielten Sprachförderung, die vor allem dem Ausbilder und Meister eine Reihe von Möglichkeiten für eine anschauliche Sprachförderung bietet. Ebenso wird auf das Bewältigen von Fachbuchtexten eingegangen, was dem Ausländer - und nicht nur ihm - erfahrungsgemäß erhebliche Schwierigkeiten bereitet. Die einzelnen Vorgehensweisen werden durch praktische Beispiele veranschaulicht.

Die Schrift nennt Literatur zur Sprachförderung und bewertet sie, so daß Ausbilder und Dozenten sowie Vorarbeiter und Meister die Möglichkeit haben, durch Selbststudium ihre Kenntnisse zu vertiefen.

Die Studie „Einführung in die Sprachförderung von ausländischen Arbeitnehmern. Eine Handreichung für Ausbilder und Dozenten der beruflichen Bildung sowie für betriebliche Führungskräfte (Vorarbeiter und Meister)“ von Günter Kühn ist als Heft 84 der Reihe „Berichte zur beruflichen Bildung“ erschienen und gegen eine Schutzgebühr beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Referat Presse- und Veröffentlichungswesen, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, zu beziehen. Kü

Schaubild 2: Seminarprogramm „Planungsmethoden zur Förderung berufsübergreifender Fähigkeiten für Ausbilder“

Datum	Zeit	Thema	Datum	Zeit	Thema
Sonntag	Abend	Einführung in das Seminar – Kennenlernen der Teilnehmer – Zielsetzung des Seminars	Montag	Vor-mittag	Erfahrungsberichte aus der Zwischenphase
Montag	Vor-mittag	Vorstellen des Lehrgangskonzeptes	Dienstag	Vor-mittag	Vorstellung und Begründung der standortbezogenen Planungsarbeit aus der Zwischenphase Erörterung und Rückmeldung im Plenum
		Die bisherigen Modellversuche des Bundesinstituts für Berufsbildung			
	Jugend – Technik – Zukunft				
	Nach-mittag	Berufsübergreifende Fähigkeiten (Schlüsselqualifikationen)		Nach-mittag	Vertiefung ausgewählter Themen: Bewertungsverfahren, Beobachtungsverfahren, selbstgesteuertes Lernen usw.
Dienstag	Vor-mittag	Fortsetzung vom Vortag	Mittwoch	Vor-mittag	Vorstellung und Begründung der standortbezogenen Planungsarbeit aus der Zwischenphase
		Strukturschema des methodischen Konzeptes			
	Nach-mittag	Organisationsformen in der gewerblichen Ausbildung			
		Methoden zur Förderung von berufsübergreifenden Fähigkeiten	Abend	Vorbereitung des Abschlußgesprächs	
Mittwoch	Vor-mittag	Verknüpfen von Inhalten, Methoden und Organisationsformen	Donnerstag	Vor-mittag	Vorstellung und Begründung der standortbezogenen Planungsarbeit aus der Zwischenphase
		Der Phantomstandort „PETRA“ als Beispiel Modellbeispiele für die Metall- und Elektroausbildung einschließlich: Strukturierte Ablaufplanung			
	Nach-mittag	Fortsetzung vom Vormittag	Freitag	Vor-mittag	Abschlußgespräch
Donnerstag	Vor-mittag	Methodische Anleitung zum Einsatz von Organisationsformen und Methoden			
	Nach-mittag	Methodische Planung einer Einzelarbeit			
Freitag	Vor-mittag	Hinweise für Vortragstechnik und Moderation Aufgaben für die Zwischenphase			

An verschiedenen Lernorten erworbenes Wissen so zusammenfügen, daß eine neue Aufgabe ausgeführt werden kann.

Bei der Projektmethodē steht das selbstgesteuerte Lernen im Vordergrund. Ziel ist es, den Lernenden mit fortschreitendem Ausbildungsstand systematisch im selbständigen Planen, Ausführen und Bewerten von fachlichen Aufgaben und dabei in den Schlüsselqualifikationen zu fördern. Dabei steuert der Ausbilder das Lernen zunächst durch seine direkte Einwirkung über Lehrgespräch, Unterweisung usw. Mit zunehmender Erfahrung des Lernenden nimmt der Ausbilder seine Aktivitäten, also Informationen und andere Vorleistungen, schrittweise zugunsten selbstgesteuerten Lernens mit Hilfe von Leittexten, Leitfragen/Leit-hinweisen und anderen Arbeitsmitteln zurück.

Durch die Transferorientierung soll erreicht werden, daß einmal Gelerntes auf veränderte oder neue Situationen angewendet oder bei neu zu Lernendem auf frühere Erfahrungen zurückgegriffen wird: Durch flexiblen Einsatz von unterschiedlichen Organisa-

tionsformen und Methoden sollen die erwähnten Schlüsselqualifikationen sowie Wissen und Können gefördert werden. Zum Abschluß der Ausbildung soll der Lernende weitgehend fähig sein, sich selbständig in neue Arbeitsgebiete einzuarbeiten.

6.2 Taxonomie und Profil der Schlüsselqualifikationen

Mit der technischen Weiterentwicklung und der Einführung neuer Systeme verändern sich Arbeitsplätze, Arbeitsanforderungen und Formen der Zusammenarbeit in Produktion, Montage und Instandhaltung. Damit verbunden erhalten Schlüsselqualifikationen steigendes Gewicht. Ihre Förderung muß integrierter Bestandteil der betrieblichen Ausbildung sein.

In den betrieblichen Abteilungen werden von den Mitarbeitern zahlreiche unterschiedliche Einzelqualifikationen erwartet. Diese sind zu fünf für die berufliche Ausbildung bedeutsamen übergeordneten Schlüsselqualifikationen (Dimensionen, s. Schaubild 3, S. 154) zusammengefaßt.

Schaubild 3: Schlüsselqualifikationen

SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN					
Dimension	I	II	III	IV	V
	Organisation und Ausführung der Übungsaufgabe	Kommunikation und Kooperation	Anwenden von Lern-techniken und geistigen Arbeitstechniken	Selbständigkeit und Verantwortung	Belastbarkeit
Zielbereich	Arbeitsplanung Arbeitsausführung, Ergebniskontrolle	Verhalten in der Gruppe, Kontakt zu anderen, Teamarbeit	Lernverhalten, Auswerten und Weitergeben von Informationen	Eigen- und Mitverantwortung bei der Arbeit	Psychische und physische Beanspruchung
Wesentliche Einzelqualifikationen	Zielstrebigkeit Sorgfalt	Schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit	Weiterbildungsbereitschaft	Mitdenken Zuverlässigkeit	Konzentrationsfähigkeit
	Genauigkeit Selbststeuerung Selbstbewertung Systematisches Vorgehen	Sachlichkeit in der Argumentation Offenheit Kooperationsfähigkeit Empfühlungsvermögen	Einsatz von Lern-techniken Verstehen und Umsetzen von Zeichnungen und Schaltplänen Analogieschlüsse ziehen können	Disziplin Qualitätsbewußtsein Sicherheitsbewußtsein Eigene Meinung vertreten Umsichtiges Handeln	Ausdauer bei Langzeitaufgaben, wiederkehrenden Aufgaben, bei Unterforderung und Schwierigkeiten Vigilanz, d. h. Aufmerksamkeit bei abwechslungsreichen Beobachtungstätigkeiten Frustrationstoleranz Umweltungsfähigkeit
	Rationelles Arbeiten Organisationsfähigkeit Flexibles Disponieren Koordinationsfähigkeit	Integrationsfähigkeit Kundengerechtes Verhalten Soziale Verantwortung	Formallogisches Denken Abstrahieren Vorausschauendes Denken Transferfähigkeit Denken in Systemen, z. B. in Funktionsblöcken Umsetzen von theoretischen Grundlagen in praktisches Handeln Problemlösendes Denken Kreativität	Initiative Entscheidungsfähigkeit Selbstkritikfähigkeit Erkennen eigener Grenzen und Defizite	
					Stand: 7/86

Lernende in den Schlüsselqualifikationen zu fördern, heißt im Idealfall, sie über mehrere Lernstufen hin bis zur vollkommenen Beherrschung in der jeweils angestrebten Einzelqualifikation zu führen. Zur Unterscheidung von systematisch aufeinander aufbauenden Lernstufen wird auf eine Taxonomie zurückgegriffen, die 1970 von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates empfohlen wurde: Reproduktion, Reorganisation, Transfer, Problemlösen. Die Definition der vier Stufen wurde auf die Anwendung in der beruflichen Bildung angepaßt.

A) Reproduktion

Der Lernende lernt neue Inhalte z. B. durch Nachahmen und Nachmachen und kann das Gelernte unter Anleitung unmittelbar ausführen bzw. anwenden.

B) Reorganisation

Der Lernende verfügt über grundlegende Fertigkeiten und Kenntnisse und kann diese auf abgestimmte Aufgaben – auch nach längerer Zeit – übertragen.

C) Transfer

Der Lernende überträgt und variiert bisher Gelerntes auf veränderte bzw. neue Situationen. (Analogieschlüsse aufgrund

von Verstehen und Einsicht in strukturelle Gemeinsamkeiten von Aufgaben.)

D) Problemlösen

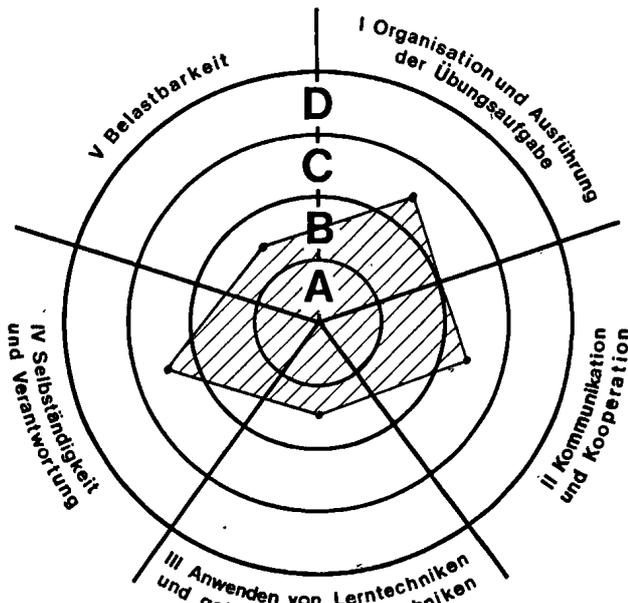
Der Lernende führt Aufgaben aus, in denen er bisher Gelerntes mit ihm bisher Unbekanntem zu neuen Lösungen verknüpft. Hierzu erkennt er Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, kann er Lösungsalternativen systematisch entwickeln, beurteilen und auswählen, erbringt er kreative Neuleistungen.

6.3 Profil der Schlüsselqualifikationen

Im Kreisdiagramm sind die Schlüsselqualifikationen als Sektoren angeordnet. Die konzentrischen Ringe A bis D stellen die Stufen Reproduktion, Reorganisation, Transfer und Problemlösen dar.

Die fünf Schlüsselqualifikationen lassen sich im Diagramm mit unterschiedlichem Ausprägungsgrad übersichtlich darstellen. Jede Stufe je Schlüsselqualifikation wird als Punkt im entsprechenden Segment markiert. Die so erhaltenen Punkte werden zu einem Profil verbunden (siehe Schaubild, S. 155 oben).

Schaubild 4: Beispiel für ein Profil der Schlüsselqualifikationen



Stufung: A – Reproduktion C – Transfer
 B – Reorganisation D – Problemlösen

Im Profil können entweder die anzustrebenden Stufen der Schlüsselqualifikationen bei einer bestimmten Übungsaufgabe (Planungsbogen) oder das erreichte Niveau der Schlüsselqualifikationen (Beobachtungsbogen) nach der Bearbeitung dieser Übungsaufgabe dargestellt werden.

6.4 Organisationsformen

Da die Förderung der Lernenden in den Schlüsselqualifikationen beim Erlernen von Fertigkeiten und Kenntnissen geschieht, werden vom Ausbilder drei Organisationsformen (s. Schaubild, unten) eingesetzt, die diesen Prozeß unterstützen:

- Selbstgesteuerte Einzelarbeit (SEA)
- Gruppengeplante Einzelarbeit (GEA)
- Gruppenarbeit (GRA)

Diese drei Organisationsformen werden wechselweise je nach den zu fördernden Schlüsselqualifikationen, dem Erfahrungsstand der Lernenden und der gestellten Aufgabe angewendet. Bei Unterweisungen und im betrieblichen Unterricht soll sich der Ausbilder jeweils überlegen, welche Vorgaben und Informationen zur Erfüllung der gestellten Aufgabe wirklich erforderlich sind. Mit fortschreitendem Ausbildungsstand müßten die Vorgaben und Informationen des Ausbilders weniger und die selbstgesteuerten Aktivitäten der Lernenden mehr werden.

6.5 Zur Planung der Ausbildungsinhalte und Organisationsformen

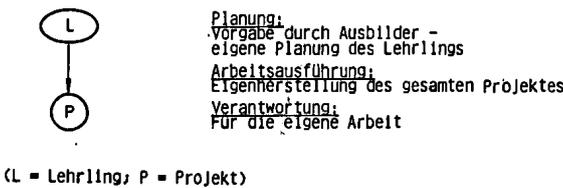
Wie bereits ausgeführt, besteht keine Notwendigkeit, die bisherige inhaltliche Ausbildungsplanung bei der Einführung der projekt- und transferorientierten Ausbildung wesentlich zu verändern.

In der **Langzeitplanung** wird jede Übungsarbeit eine der drei Organisationsformen zugeordnet. Im ersten Ausbildungsjahr dürften während der Grundausbildung „selbstgesteuerte Einzelarbeit“ und „Gruppengeplante Einzelarbeit“ vorherrschen. Danach sollte bei umfangreicheren Aufgaben „Gruppenarbeit“ mit eingeplant werden.

Langzeitplanung bedeutet nicht starre Planung! Ebenso wie der Ausbilder seine Methodenwahl am situativen Ausbildungsstand, der Lernenden orientiert, muß er vor Beginn einer neuen Übungsarbeit überlegen, ob er nach der Langzeitplanung verfährt. Flexibles Eingehen auf die Situation wird gefordert. Übersteigt bei-

Schaubild 5: Organisationsformen in der gewerblichen Ausbildung

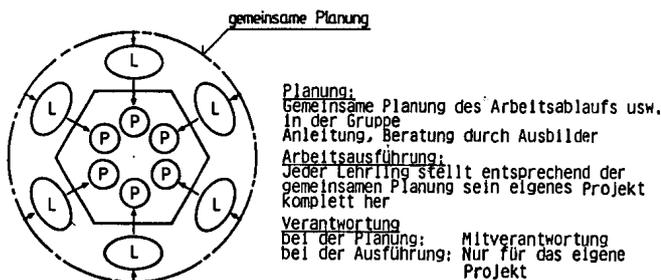
1. Selbstgesteuerte Einzelarbeit (SEA)



3. Gruppenarbeit (GRA)



2. Gruppengeplante Einzelarbeit (GEA)



Für alle Organisationsformen gültig:

Ausbildervorgaben im Hinblick auf Unterweisung/ Unterricht und weitere Informationen zur gestellten Aufgabe in Abhängigkeit vom Ausbildungsstand des/ der Lehrlinge.

Die drei Organisationsformen werden wechselweise in Abhängigkeit von den zu fördernden Schlüsselqualifikationen, vom Erfahrungsstand der Lehrlinge und der gestellten Aufgabe angewandt.

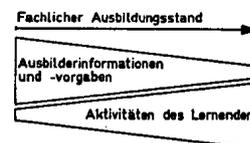


Schaubild 6: Vorderseite des Planungsbogens

SIEMENS Gewerbliche Berufsbildung		Planungsbogen für den Ausbilder		Standort: <i>KWF Bocholt</i>	Ausbilder: <i>ter Horst</i>	Datum: <i>16.06.86</i>
Übungsaufgabe: <i>Gelenkklemme</i>				Ausbildungshalbjahr: <i>2.</i>		
Zeichnungs-Nr.: <i>LM 1140-15</i>				Berufe: <i>Mechaniker</i>		
1. Umfang der Übungsaufgabe	Einzelteil <input type="checkbox"/>	Baugruppe <input checked="" type="checkbox"/>	Gerät/Anlage <input type="checkbox"/>	Zu fertigende Stückzahl: <i>2 Stück je Lernender</i>		
2. Mögliche Teilbarkeit der Übungsaufgabe für eine evtl. Gruppenarbeit	- Anzahl der Einzelteile (ohne Normteile): <i>12</i>					
	Gruppenstärke		Zuordnung der Teil-/Baugruppe-Nr. je Lernenden			
	drei Lernende					
	vier Lernende		<i>C 01, B 01</i>	<i>C 05, B 01</i>	<i>C 04, C 06, B 01</i>	<i>C 03, C 07, B 01</i>
fünf Lernende		<i>C 01, B 01</i>	<i>C 05, B 01</i>	<i>C 04, B 01</i>	<i>C 06, B 01</i>	<i>C 03, C 07, B 01</i>
3. Neue Kenntnisse und Fertigkeiten	<i>Drehen einer Spindel Zusammenbau von Funktionsteilen</i>					
4. Angestrebte Schlüsselqualifikationen Stufung: A - Reproduktion B - Reorganisation C - Transfer D - Problemlösen				Anmerkungen: <i>I. Planung einer umfangreichen Übungsaufgabe selbstständig ausführen</i> <i>II. Umfangreiches Fachgespräch bei der Planung, Absprachen über Fertigungsverfahren</i> <i>III. Umsetzen der Zeichnung, erkennen der Fertigungsproblematik</i> <i>IV. Zwischenbewertung zur Qualitätssicherung, Zuverlässigkeit</i> <i>V. Konzentration, längere Handarbeit</i>		

Bitte beachten Sie die Fragen zum Planungsbogen für Ausbilder.

spielsweise eine Planungsaufgabe das fachliche Können mehrerer Mitglieder einer Ausbildungsgruppe, so wäre es nicht sinnvoll, auf der in der Langzeitplanung festgelegten selbstgesteuerten Einzelarbeit zu bestehen. In der gruppengeplanten Einzelarbeit könnten sich die Lernenden gegenseitig beim Planungsprozeß unterstützen und dadurch zu einem guten Gruppenergebnis kommen. Nach Ablauf eines Ausbildungsabschnittes sollte in einer „Rückkopplung“ geprüft werden, ob die bisherige Langzeitplanung unverändert bestehen bleiben kann oder geändert werden muß.

In der Einzelplanung einer Übungsaufgabe werden auf einem Planungsbogen alle für eine Übungsaufgabe wesentlichen Informationen erfaßt: Ausbildungsstand der Lernenden, Organisationsformen, Lehr-/Lernmethoden, Medieneinsatz usw. Im Kreisdiagramm wird das angestrebte Profil der Schlüsselqualifikationen dargestellt (s. Schaubild 6).

6.6 Leittexte und Leitfragen/Leithinweise

Leittexte sind alle visuellen, auditiven und audiovisuellen Medien, mit deren Hilfe sich Lernende informieren, orientieren und im Selbststudium Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen können. Im wesentlichen sind dies: Lehr- und Tabellenbücher, programmierte Unterweisungen, Tonbildschauen, Filme, Bedienungsanleitungen, Serviceunterlagen, Fabrikationsvorschriften usw.

Bewußt werden keine besonderen, auf das Bildungsniveau der Lernenden abgestimmten Unterlagen erstellt. Vielmehr muß es ein besonderes Anliegen des Ausbilders sein, dem Lernenden zunächst schwer verständliche Inhalte so zu erläutern und zu veranschaulichen, daß er diese zunehmend besser versteht und sich schließlich Fachinhalte selbständig erarbeiten kann.

Leitfragen und Leithinweise sollen den Lernenden bei der Ausführung von Übungsaufgaben anleiten. Sie stehen ihm für alle drei Organisationsformen zur Verfügung.

Leitfragen und Leithinweise (s. Schaubild) sollen die Aufmerksamkeit auf das Wesentliche der Aufgabe richten, z. B. auf

- Inhalt, Ziel der Aufgabe,
- Planung der Arbeitsschritte, Vorgehensweise, Arbeits- bzw. Betriebsmittel, Qualitätssicherung,
- Arbeitsausführung,
- Unfallverhütung,
- Kontrolle, Selbstbewertung

Schaubild 7: Leitfragen und Leithinweise (Auszug) zur gruppengeplanten Einzelarbeit

8. Was müssen Sie vorbereiten, wenn Sie an einem anderen Arbeitsplatz arbeiten müssen?

Im Metallbereich	Im Elektrobereich
z. B. - Meßplatz	z. B. - Meßlabor
- Maschinenarbeitsplatz	- Maschinenarbeit
- Schweißplatz	- Installationswand
 9. Erstellen Sie gemeinsam einen Maschinenbelegungsplan.
 10. Besprechen Sie vor dem Arbeitsbeginn Ihre gemeinsamen Ergebnisse zu diesen Fragen mit dem Ausbilder!
 11. Erstellen Sie für die Selbstbewertung Ihrer Arbeitsaufgabe auf dem vorgegebenen Formblatt einen Bewertungsbogen:
 - z. B. - Funktionskontrolle
 - Sichtkontrolle
 - Maßkontrolle
 - Schaltungskontrolle
- Überprüfen Sie Ihr Arbeitsergebnis entsprechend den nachfolgenden Fragen:**
12. Tragen Sie in den Bewertungsbogen Ihre Beurteilung für Funktion und Sichtkontrolle nach dem vorgegebenen Schlüssel ein.

6.7 Selbstbewertung

Wer seine Aufgabe gut erfüllen soll oder will, muß auch das Wissen und Können zur Selbstkontrolle und Bewertung der ausgeführten Aufgabe haben. Deshalb wird vom Beginn der Ausbildung an jede Überungsaufgabe einer Qualitätskontrolle unterzogen. Ziel ist, den Lernenden so bald als möglich zur Selbstbewertung seiner Arbeiten zu befähigen. Der Ausbilder soll sich am Ende auf Stichproben beschränken können.

Objektiv erfaßbare — d. h. meßbare — Bewertungsstellen kann der Lernende unabhängig vom Ausbildungsstand beurteilen. Bei subjektiven Bewertungsstellen (Winkel, Ebenheit von Flächen, Lötstellen usw.) muß der Ausbilder den Lernenden bei der fachgerechten Maßstabildung anleiten. Der Lernende ist so weit zu fördern, daß er selbständig eine Bewertung erstellen und Funktionsbewertungsstellen von anderen Bewertungsstellen unterscheiden kann.

6.8 Führen und Betreuen der Lernenden durch den Ausbilder

Der Ausbilder ist und bleibt für die Qualität der Ausbildung einschließlich der Förderung von Schlüsselqualifikationen verantwortlich. Er ist Fachmann, Ansprechpartner, Berater, Trainer und Vorgesetzter in einer Person.

Mittelpunkt in seiner Gruppe zu bleiben, ist der verständliche Wunsch aller Ausbilder. Bisher wurde dieses Ziel im weitesten Sinn durch bis ins Detail vorbereitete und durchgeführte Unterweisungen, durch Fachgespräche, weitgehende Anweisungen bzw. Vorgaben erreicht.

Führen setzt vom Ausbilder auch künftig eine exakte Vorbereitung aller Aufgaben voraus. Führen im Sinne von Fördern bedeutet bei der projekt- und transferorientierten Ausbildung vor allem

- die eindeutige Vorgabe von Zielen/Aufgaben,
- die Vermittlung von Kompetenzen, nicht aber die Vorgabe von Lösungen,
- die Möglichkeit für den Lernenden zum selbstgesteuerten Lernen,
- konkrete Rückmeldungen,
- Offenheit in der Zusammenarbeit.

Manche Ausbilder glauben zunächst, daß sie an Ansehen verlieren, wenn sie ihre Vorgaben zugunsten höherer Anforderungen an die Lernenden im Sinne von PETRA zurücknehmen. Die Erfahrung lehrt das Gegenteil. Der Ausbilder gewinnt an Ansehen, wenn er mehr Raum für selbständiges Planen, Ausführen, Bewerten einräumt und Gruppenarbeit fördert. Er fördert damit die Motivation und wird auch selber stärker als bisher gefordert: Zum Beispiel, wenn er nicht selbst die Lösungen anbietet, sondern sich im Fachgespräch mit den Lösungsvorschlägen der Lernenden auseinandersetzt.

Junge Menschen möchten schon in der Ausbildung beweisen, was sie leisten können — einzeln und in der Gruppe. Die Chance

dazu sollte ihnen der Ausbilder durch angemessenes Führungsverhalten, durch fachkundigen Rat und durch sein persönliches Vorbild geben.

„Erste Erfahrungen mit dem Modell

Bisher wurden 14 Ausbildungsstandorte in das Modellvorhaben einbezogen, rd. 100 Ausbilder haben den Lehrgang besucht. Trotz der hohen Anfangsbelastung bei der Übertragung akzeptieren die Ausbilder das Modell, weil die Lernenden ihre Aufgaben mit hoher Motivation erfüllen. Nach den bisherigen Erfahrungen ist das Modell unabhängig von Ausbildungsberuf und Größe der Ausbildungsstätte in allen Ausbildungsabschnitten einsetzbar. Aufgrund der bisherigen Ergebnisse sind alle Beteiligten überzeugt, mit Hilfe des Modells Schlüsselqualifikationen fördern zu können.“

BIBLIOGRAPHIE — Literatur zum Thema —

- BOCKELBRINK, K.-H.; FRANK, H.; KOCH, J.: Auftragsbezogenes Leittextsystem für unterschiedliche Fertigungsaufgaben. Modellversuch in der Technischen Berufsbildung bei der Hoesch Stahl AG. In: Betriebliche Ausbildungspraxis. 30. Jg. (1984), Nr. 174 bis 176
- BUNK, G.; ZEDLER, R.: Neue Methoden und Konzepte beruflicher Bildung. In: Institut der Deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik. Band 114, Nr. 1/1986
- FISCHER, H.-P.; MERKEL, H.; WALZ, R.: Projektorientierte Fachbildung im Berufsfeld Metall. Ein Gestaltungsansatz der Lernorganisation im Werk Gaggenau der Daimler-Benz AG. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1984 (Modellversuche zur beruflichen Bildung. Heft 18)
- FIX, W.: Vorberufliche und berufliche Bildung durch Juniorenfirmen. In: Wirtschaft und Berufserziehung (1984) Nr. 7
- KOCH, J.; NEUMANN, E.; SCHNEIDER, P.-J.: Das Lehr-Lernsystem Hobbymaschine. Ergebnisse des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines lernzielorientierten Diagnose- und Stützsystems . . .“ In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1983 (Modellversuche zur beruflichen Bildung. Heft 15)
- KOCH, J.: Bessere Ausbildungsmethoden — eine Hilfe zur Selbsthilfe für Auszubildende. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 9. Jg. (1980), Heft 5, S. 35—36
- KRÖLL, W.; SCHUBERT, G.; ROTTLUFF, J.: Mehr Selbständigkeit und Teamarbeit in der Berufsbildung. Selbststeuerung von Lernprozessen in der Ausbildungspraxis der Ford-Werke AG. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1984 (Modellversuche zur beruflichen Bildung. Heft 18)
- Pädagogische Weiterbildung von Ausbildern. Ein Modellversuch zur fachbezogenen Planung und Durchführung betrieblicher Lernprozesse. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin Beuth GmbH 1979 (Schriften zur Berufsbildungsforschung. Band 56)
- SCHULZ, W.: Lernende Mitarbeiter in neue Arbeitsaufgaben einführen. W. Bertelsmann Verlag KG, Bielefeld 1985.
- WEISSKER, D.: Verbesserung der Motivation von Auszubildenden durch Einsatz unterschiedlicher Ausbildungsmethoden. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 9. Jg. (1980), Heft 4, S. 20—22

Hans Peter Fischer

Eine vernachlässigte Einflußgröße, die nebenamtlichen Fachausbilder in der Produktion

Ein Beitrag aus dem Modellversuch Entwicklungsverbund

Der Beitrag schildert Entstehung und Form eines Arbeitskonzepts für 323 nebenamtliche Fachausbilder, für technische Auszubildende in sieben Metall- und Elektroberufen. Er verdeutlicht eine strategische Umorientierung bei den Weiterentwicklungsbemühungen der Berufsausbildung in einem Großbetrieb. Nach einer Epoche der Qualifikationsvermittlung über Projektausbildung im Ausbildungsbereich deutet sich eine weiterführende

qualitative Chance durch eine ergänzende Konzentration auf ein Ausweiten der Lernchancen in realer Arbeitssituation an.

Unser Arbeitsfeld und seine 323 nebenamtlichen Fachausbilder
In einem Werk der Automobilindustrie mit ca. 9500 Beschäftigten bilden wir in sieben technischen Berufen 630 Auszubildende aus. Der innerbetriebliche Teil der Ausbildung wird von 27

hauptamtlichen Ausbildern mit Industriemeisterprüfung und 323 nebenamtlichen Fachausbildern in Produktions- und Instandsetzungsbereichen getragen.

Die letzten 10 Jahre hatten in unserem Werk zu einer Verdoppelung der Auszubildendenzahlen geführt. Die Anzahl der Stammasbilder in der Ausbildungsabteilung ist dabei um ein Drittel gewachsen. Insbesondere die Anzahl der Ausbildungsplätze in den betrieblichen Fachbereichen mußte entsprechend der gewachsenen Zahl der Auszubildenden je Beruf stark erweitert werden. Der erhöhte Bedarf an Fachausbildern in den Betriebsbereichen wurde durch eine Aufgabenteilung gedeckt. Je nach Größe der Meisterei ist diese mit einer zweistufigen Meister-Hierarchie ausgestattet. Jeder Gruppenmeister und Meister hat eine IHK-Industriemeisterausbildung mit dem entsprechenden AEVO-Abschluß. Diese Meister übernehmen die Funktion des Ausbildungsbeauftragten, sie beurteilen auch den Auszubildenden am Ende des Betriebseinsatzes. Jeder Ausbildungsbeauftragte wählt und benennt aus dem Kreis seiner Mitarbeiter mehrere Fachausbilder. Diesen wird der Auszubildende während seines ganzen Betriebseinsatzes zugeordnet.

In einigen Meistereien wechselt der Auszubildende nach einer oder zwei Wochen den Fachausbilder, um das ganze Tätigkeitspektrum kennenzulernen. Diesen internen Wechsel regelt der mit der Ausbildung beauftragte Meister. Die Bandbreite geht von festen Versetzungszeiten bis zu einem individuellen Eingehen auf Fertigkeitenstand und Initiative des Auszubildenden. Eine flexible Regelung wie diese führt zu sehr stark streuenden Berichten der Auszubildenden über ihre Tätigkeiten während des Betriebseinsatzes. Manchmal entsteht auch beim Vergleich zweier Rückmeldungen von Auszubildenden der Eindruck: „Die können doch gar nicht denselben Ausbildungsplatz meinen!“

Durch die steigenden Auszubildendenzahlen in unserem Werk wuchs die Anzahl der Fachausbilder ständig. Alle haben eine Facharbeiterausbildung.

Eine weitere Variable ist, daß die Gruppe der Fachausbilder nicht konstant ist. Die normalen Produktionsveränderungen sowie die flexibel angelegte Fertigungsorganisation bringen es mit sich, daß ca. 20 Prozent der in der Produktion Beschäftigten im Verlauf eines Jahres ihren Arbeitsplatz von einer Meisterei in eine andere oder innerhalb der Meisterei wechseln.

Wie wir das Thema entdeckten

Seit Jahren beteiligt sich unser Werk an Modellversuchen. Eines der verfolgten Ziele war, eine projektartige Gestaltung der Betriebseinsätze während der speziellen Fachbildung einzuführen. Unsere Vorstellungen tendierten mehr in eine Richtung durch Instrumente wie Leittexte, Leitfragen und nachbereitende Gespräche die Situation zu beeinflussen. Parallel zu diesen Entwicklungs- und Erprobungsaktivitäten entschlossen wir uns zu einem ergänzenden Arbeitsansatz. Wir führten 1983 eine umfassend angelegte Datensammlung über die Ausbildungssituation nach dem Survey-Feedback-Ansatz durch. Alle am Vollzug der Ausbildung Beteiligten, die

- Auszubildenden des 1., 2. und 3. Ausbildungsjahres,
- Ausbilder,
- Fachausbilder und Ausbildungsbeauftragte der Fachbereiche,
- Lehrer der Gewerbeschule

wurden unter der Projektbezeichnung „Entdeckungsreise in die Welt der Ausbildung“ an einer, die „erlebte“ Ausbildungssituation beschreibenden Datensammlung beteiligt. Die Auswertung dieser vier Sehweisen bescherte uns einige Überraschungen. Sie hat bei allen vier Personengruppen zu Folgeaktivitäten geführt, die uns teilweise heute noch – 3 Jahre später – beschäftigen.

Nur der Vollständigkeit halber hatten wir die Fachausbilder sowie die Lehrer miteinbezogen. Im Blickpunkt stand eigentlich die Auszubildenden-/Ausbilder-Beziehung. Der gewählte ganzheitliche Arbeitsansatz führte uns dazu, alle an der Ausbildung Beteiligten einzubeziehen. Er brachte einige im Alltag untergehende Besonderheiten hervor und verdeutlichte uns mit bis dahin

ungewohnter Klarheit unsere „blinden Flecken“ in der Lernorganisation. Einer davon waren die „Nebenamtlichen Fachausbilder“. Wir hatten diesem Personenkreis zu wenig Aufmerksamkeit neben den üblichen Abstimmungskontakten gewidmet.

Unsere Arbeitshypothesen bei der Einrichtung von Ausbildungsplätzen in Betriebsbereichen waren bis dahin ganz pragmatisch:

- Der Auszubildende hat die Situation so zu bewältigen, wie sie ist.
- Die in sich geregelte Arbeitsorganisation der Betriebsbereiche trägt und bestimmt den Arbeitsvollzug.
- Der Fachausbilder überträgt durch sein Handeln die berufs- und bereichsspezifischen Arbeitsregeln.

Unseren Beitrag als Ausbildungsbereich sahen wir in einer intensiven Vor- und Nachbereitung der Betriebseinsätze durch den Ausbilder. Eine direkte Einflußnahme auf die Betriebsituation war nicht vorgesehen. Der Auszubildende sollte den betrieblichen Tätigkeitsvollzug sowie die Arbeitskultur der Bereiche kennenlernen. Im idealen Fall sollte er mit einer Suchhaltung das für ihn Neue sich selbst erschließen. Kein geglätteter, für ihn von Hindernissen und Lästigkeiten befreiter Lernweg sollte ihn dort erwarten.

Dieser Entdeckungsweg des Praxislernens erfährt eine Verankerung des Erlebten durch eine intensive Nachbereitung des Auszubildenden bei Rückkehr in die Ausbildungsabteilung. Die Nachbereitung erfolgt über verschiedene Wege, die hier nicht im einzelnen vorgestellt werden sollen. Insbesondere, wenn der Ausbilder nicht nur die erlebte Qualifikation vermittelnden Tätigkeiten betrachtet, sondern auch die wahrgenommene Arbeitskultur anspricht, entsteht eine neue Sicht der Einflußgröße Fachausbilder. Über die Nachbereitungsgespräche Einblick in das Geschehen der Betriebsbereiche zu bekommen, war unseren Ausbildern vertraut. Die kollektive Sicht der Fachausbilder hatte eine über diesen Informationsstand hinausgehende Qualität. Sie wurde erst durch die ausgewerteten Antworten auf die Leitfragen der schriftlichen Datensammlung deutlich. Viele Ausbilder überraschte dieser Perspektivwechsel. Probleme des betrieblichen Ausbildungseinsatzes waren in der Sicht des Auszubildenden bisher andere. Auch die bei Einzelgesprächen der Ausbilder vor Ort formulierten Erwartungen der Fachausbilder stellten sich anders dar.

Ein Lösungsansatz, der nur zum Einstieg wurde

Die Rückmeldungen der Fachausbilder, wie sie ihren Beitrag zum Ausbildungserfolg sahen, stellten sehr stark. Wir diskutierten diese Daten mit unseren Modellversuchspartnern (Modellversuch Entwicklungsverbund mit acht Unternehmen unterschiedlicher Größe und Produktionsstruktur) und entschlossen uns als eine der erforderlichen Folgeaktivitäten zu einem gemeinsam getragenen Qualifizierungskonzept. Unter dem Veranstaltermantel der IHK wurde eine Kurzform der Themen zum AEVO zusammengestellt. Von allen Entwicklungsverbundpartnern kamen Fachausbilder als Teilnehmer. Der jeweilige Stammasbilder übernahm die Funktion des Lehrgangleiters. Ausbildungsleiter und Ausbilder der Verbundfirmen übernahmen Themen.

Insgesamt wurden bis Ende '85

4 Lehrgänge mit 108 Teilnehmern

durchgeführt. Das Echo auf diese Aktion überraschte doch. Die Betriebsabteilungen benannten mehr Teilnehmer als wir vorgesehen hatten, auch Personen, die bisher noch gar nicht als Fachausbilder eingesetzt waren. Die Teilnehmer machten eine Fülle von Vorschlägen zur Veränderung der von ihnen selbst geprägten Situation. Vorschläge, die sie von sich aus realisieren konnten. Offensichtlich gilt: „Nur was man weiß, sieht man“ und nur dies wird bewußt gestaltet. Ungeregelte Situationen werden teilweise als belastend erlebt, oder sind solche Aussagen nach mehr Unterstützung und Anleitung, mehr ein Vermeidungsargument? Als Ausbildungsbereich sollten wir nicht allen Regelwünschen nachgeben. Die betrieblichen Ausbildungsplätze werden sonst immer mehr mit Ausbildungsregeln durchsetzt. Dies führt zu einer Verfälschung von Praxiserleben.

Die Mischung der Teilnehmer aus den Mitgliedsfirmen des Entwicklungsverbands mit ihrem unterschiedlichen Ausbildungsverständnis wurde als sehr belebend empfunden.

Das Zertifikat der IHK wurde den Fachausbildern vom Abteilungsleiter der Betriebsabteilungen selbst überreicht. Er betonte dadurch den Stellenwert der Fachausbilderfunktion.

Für die kleineren Ausbildungsbetriebe im Entwicklungsverbund war diese Maßnahme häufig eine erste und wie sie es sahen, einmalige pädagogische Investition.

Wie sich die Betrachtungsweise wandelte

Die Diskussionen mit den Fachausbildern während der Qualifizierungsmaßnahme, aber auch die steigende Qualität der Nachbereitungsaktivitäten von Betriebseinsätzen, verdeutlichen stärker als bisher beachtet den „unbekannten Lehrstoff“, die Arbeitsregeln der Betriebsbereiche („Wie man was anpackt“). Aber auch die Auszubildenden selbst trugen zu einer anderen Betrachtung bei. Das systematische Durchkauen des Erlebten führte zu der sich wiederholenden Erkenntnis:

„Meine eigene Einstellung zu Beginn war anders als am Ende des Betriebseinsatzes. Ich habe mir die Akzeptanz erst erringen müssen.“

Überrascht hat uns der wiederkehrende Wunsch nach Rollenklärung: „Was darf eigentlich ein Fachausbilder? Was kann man von Auszubildenden verlangen?“ Es wirkte teilweise auf uns wie ein Rückzug auf Absicherung.

Die sich abzeichnende Neuordnung der Metallberufe beeinflusste als eine weitere Größe auch unsere Entwicklungsüberlegungen.

Wenn die Qualifikationsvermittlung auch bei neuen Technologien verstärkt über den Lernort Betriebsbereich erfolgen soll, dann müssen die Ausbildungsplätze in den Fachbereichen in einer Qualifizierungskette, die aufeinander aufbaut und eine Vertiefung

des Beherrschungsgrades bietet, stehen. Dem Fachausbilder fällt die Aufgabe zu; nicht nur wie bisher eine berufsspezifische Fertigkeit zu vermitteln, sondern einen umfassenderen Qualifikationszuwachs. Er muß die Tätigkeiten seines Arbeitsplatzes unter dem Aspekt typischer Qualifikationen betrachten können und anknüpfend an die mitgebrachte Einstiegsqualifikation Teilqualifikationen vermittelnde Tätigkeiten dem Auszubildenden überlassen. Diese Situation ist heute noch nicht vorhanden.

Erhellend für den Wirkungszusammenhang bei einem betrieblichen Fachbereichseinsatz war für uns ein konsequentes Formulieren von Leitfragen für alle beteiligten Personen. Wir unterstellen dabei ein wiederkehrendes vier Abschnitte umfassendes Grundmuster bei einem Betriebseinsatz. Das Grundmuster bildet einen idealtypischen Betriebseinsatz ab. Es ist ein Diagnoseraster für

„Was gibt es? Was gibt es nicht?“

und geht von einer Qualifikationsermittlung zu Beginn und am Ende aus, und daß es in jedem Betriebseinsatz zweierlei Tätigkeiten gibt, bekannte und unbekannte.

Die Leitfragen aus der Sicht eines Auszubildenden, eines nebenamtlichen Fachausbilders und des Stammausbilders formuliert, zielen immer auf denselben Abschnitt eines Fachbereichseinsatzes. Sie bewährten sich als Suchraster für Lösungsansätze bei Arbeitsplatzanalysen. Wir haben uns entschlossen, nicht nur bei der Einrichtung neuer Arbeitsplätze im Betrieb dieses Suchraster zu verwenden, sondern auch alle vorhandenen danach zu betrachten.

Eine neue Einflußgröße wurde dabei deutlich. Die Mehrheit der Fachausbilder steht vor einer für sie ungewohnten Situation. Ob ein Auszubildender nur Tätigkeiten erledigt, dessen Beherrschung man ihm zutraut, oder auch mit weitergehenden Anforderungen konfrontiert wird, erfordert ein „besonderes Selbstverständnis“

HANDLUNGSLEITENDE FRAGEN FÜR DIE OPTIMIERUNG VON BETRIEBSEINSÄTZEN

Letzter Betriebseinsatz	Sicht des Auszubildenden	... Fachausbilders	... Ausbilders
	<ul style="list-style-type: none"> – Wie erfahre ich meinen Qualifikationsstand? Wie kann ich ihn beeinflussen? – Wie kann ich für mich aus diesem Einsatz das Optimale herausholen? Was ist das Optimum? – Wie erfasse ich für mich am wirkungsvollsten das „Neue“? – Wie kann ich dies am effektivsten erreichen? 	<ul style="list-style-type: none"> – Wie und durch wen wird dies geklärt? – Wie hoch ist der Nutzen für den Fachbereich? für den Auszubildenden? – Wie erfolgt dies durch den Fachausbilder? – Wie und durch wen wird dies geklärt? 	<ul style="list-style-type: none"> – Wie halte ich dies ständig auf dem Laufenden? – Wie variabel kann ich dies entsprechend dem jeweiligen Auszubildenden halten? – Wie kann ich diesen Aspekte inhaltlich klären und im Verlauf der Zeit absichern? – Wie und durch wen sollte dies mit welchen Folgen geklärt werden?

des Fachausbilders. In einer Produktionsumwelt, in der ihm weitgehend durch die Arbeitsorganisation seine Handlungen vorge-schrieben sind, hat er auf einmal Handlungsspielraum bei der Ausbildungsaufgabe. Riskiert er aber auch die selbständige Ausführung einer Tätigkeit durch den Auszubildenden, die diesen echt bis zur Gefahr des Fehlers fordert? Uns wurde bei dieser Erkenntnis deutlich, daß wir uns als Bildungsbereich nicht nur mit einer Sicherung der Unterweisungsfähigkeit der beauftragten Fachausbilder auseinandersetzen müssen, sondern auch mit seinen Einstellungen zum Handlungsspielraum für Auszubildende und mit seinen Vorstellungen über „Wie man in seinem Tätigkeitsbereich wirkungsvoll lernt“.

Der Weg, der sich abzeichnet

Der bisherige Weg hat zu einer neuen Gewichtung der Rolle des Fachausbilders in unseren Überlegungen geführt. Wir wollen ihn verstärkt fortsetzen mit folgenden Fragestellungen:

- Wie muß ein Zusammenwirken von Stammausbildern und Fachausbilder aussehen, das in sich eine Weiterentwicklung der Lernergiebigkeit der Ausbildungsplätze in Fachbereichen sichert?
- Welche tragfähigen Formen der Einbeziehung von Auszubildenden in einen solchen Entwicklungsprozeß gibt es? Welche Wirkungen lösen diese beim Fachausbilder aus?
- Inwieweit betrachten die Vorgesetzten in den Fachbereichen einen solchen Entwicklungsweg als Belastung oder als auch für ihren Bereich nützliche Qualifizierungschance?
- Welcher Beitrag für einen solchen Entwicklungsprozeß wird von den Stammausbildern zu leisten sein und wie verändert dieser das Rollenverständnis des Ausbilders?

Die Vorgehensweise läßt sich folgendermaßen kurz darstellen. Zwei Wege der Optimierung von Fachbereichseinsätzen sind erforderlich:

- für vorhandene Ausbildungsplätze, die nur entsprechend der Neuordnung eine andere Platzierung im Ausbildungsverlauf erhalten,
- für neu einzurichtende Ausbildungsplätze bei neu hinzukommenden Berufen (bei uns z. B. der Industriemechaniker Fachrichtung Produktionstechnik).

In dem einen Fall ist eine vorhandene Gruppe von Fachausbildern für die Weiterentwicklungsüberlegungen zu gewinnen, in dem anderen Fall kommt in Zusammenarbeit mit den betrieblichen Vorgesetzten die zusätzliche Aufgabe: „Nach welchen Gesichtspunkten sollte wer im Fachbereich als Fachausbilder qualifiziert und eingesetzt werden?“

Für alle Fachausbilder streben wir als Basis den genannten AEVO-Kurzlehrgang an. An ihn schließt sich ein auf zwei Jahre

Laufzeit terminiertes „Entwicklungsprogramm für Fachausbilder“ an. In ihm werden, parallel nach Berufen gestuft, alle Fachausbilder sich mit den Projektfragestellungen auseinanderzusetzen haben. Um einen tragfähigen gemeinsamen Entwicklungsweg zu sichern, sollen

- halbjährige Zwei-Tages-Klausuren durch
 - zweimonatige ausbildungsberufsbezogene Erfahrungsaustauschrunden von zwei bis drei Stunden Dauer sowie
 - persönliche vom Fachausbilder an seinem Ausbildungsplatz zu realisierende Projektaufträge
- ergänzt werden.

Diese Dreierkombination stellt eine in Entwicklungsprozessen bewährte Arbeitsform dar. Eine über eine Impulstagung hinausgehende, transfersichernde Interventionsfolge, wie die aufgezeigte, die die Betroffenen zu Trägern der Veränderung macht, erfordert einen längeren Zeitraum.

Einstellungsveränderungsprozesse erfordern immer eine andere zeitliche Dimension als reine Fertigkeitenentwicklung.

Dieses Konzept soll:

- Fachausbildern ihren besonderen Stellenwert für eine tätigkeitsbezogene Berufsausbildung verdeutlichen, indem sie ihre vorhandenen Handlungsspielräume stärker nutzen und bei Auszubildenden stärker fachliche und arbeitsmethodische Herausforderungen setzen;
- dem Fachbereich, der Ausbildungsplätze zur Verfügung stellt, einen qualitativeren Leistungsbeitrag des Auszubildenden geben;
- Ausbildungsrelevantes Lernen durch Tun im Fachbereich qualitativer und quantitativer ausweiten (zu Lasten der Verweilzeit in der Ausbildungsabteilung und damit zur Entlastung des Stammausbilders beitragen);
- einen Beitrag für eine qualitative Rückbesinnung auf das „Lernen durch Tun“ leisten und damit das duale System der Berufsausbildung stärken.

Dieses Konzept wird getragen von der Vorstellung:

„Alles ist eine wechselnde Dosis von Fördern und Fordern!“

Diese Überlegungen sind nicht eine abschließende Bilanz, sondern zeigen vielmehr den Aufbruch in eine weitere Spirale der fortschreitenden Entwicklung der innerbetrieblichen Ausbildungsorganisation.

Sie sind ein Indiz für eine Verlagerung der Entwicklungsnotwendigkeiten. Weg von der Optimierung des „magischen Dreiecks“ der Auszubildenden-Leittext-Ausbilder-Beziehung

zu einer umfassenden Balance aller Einflußgrößen innerhalb der Berufsausbildung. Auch die Lehrer sollten dabei nicht zu weit außerhalb der Betrachtung liegen.

Ilse G. Lemke / Christine Lissel-Oberdieck

Ansätze zur Fortbildung des Personals für die Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher in außerbetrieblichen Einrichtungen

Neben der klassischen Form der beruflichen Erstausbildung, der Ausbildung in (privaten oder öffentlichen) Betrieben verbunden mit begleitendem Berufsschulunterricht, hat sich seit einigen Jahren eine neue Variante herausgebildet: die Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen. Das BIBB hat die Entwicklung dieser Ausbildungsform, die speziell für benachteiligte Jugendliche gedacht ist, auf verschiedene Weise begleitend verfolgt. Wichtige

Anhaltspunkte für ihre Ausgestaltung sind aus den vom BIBB betreuten Modellversuchen zur Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher hervorgegangen. Sie haben u. a. in dem Förderprogramm des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft ihren Niederschlag und damit ein breiteres Erprobungsfeld gefunden. Die im folgenden skizzierten Fortbildungsansätze für das Personal in der außerbetrieblichen Berufsausbildung sind aus

diesen beiden Quellen heraus entstanden und anlässlich eines Erfahrungsaustausches im November 1985 vorgestellt und diskutiert worden.

1 Außerbetriebliche Berufsausbildung – ein neuartiges Einsatzfeld für Ausbilder, Sozialpädagogen und Lehrer

Das Problem der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher ist erstmals in größerem Umfang und in systematischer Absicht durch das Programm des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft zur Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen – für das sich das ungewollt stigmatisierende Kürzel „Benachteiligtenprogramm“ eingebürgert hat – angegangen worden, das 1980 ins Leben gerufen wurde. Ausgehend von der bildungspolitischen Zielsetzung „Ausbildung für alle“, war und ist es die primäre Intention des Programms, „auch solchen Jugendlichen eine Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen (zu) ermöglichen, die bisher wegen schlechter Voraussetzungen kaum eine Chance und oft auch keinen Mut zur Ausbildung hatten“. Es beruht auf der Annahme, „daß die meisten dieser benachteiligten Jugendlichen eine Berufsausbildung durchaus mit Erfolg bestehen können“ [1], sofern sie nur eine gezielte und intensive Förderung erfahren. Obwohl diese Annahme u. a. auf entsprechenden „erfolgreichen Erfahrungen der ausbildenden Wirtschaft, insbesondere im Bereich des Handwerks“ [2] aufbaute, mußte doch gesehen werden, daß das Engagement der Wirtschaft für benachteiligte Jugendliche zwar partiell vorhanden war und ist, jedoch vor dem Hintergrund des betriebswirtschaftlichen Kalküls der betrieblichen Ausbildung sowie der steigenden Zahl von Bewerbern mit qualifizierteren Schulabschlüssen begrenzt sein würde. Deshalb sah der Programmansatz vor, daß das erste Jahr der Berufsausbildung in überbetrieblichen Einrichtungen durchgeführt und dort die gezielte, intensive Förderung ermöglicht werden sollte. Über- bzw. außerbetriebliche Einrichtungen könnten, so die Hypothese, am ehesten die Freiräume bieten, die notwendig sind, um die Jugendlichen allmählich an die Ausbildung heranzuführen. Dies soll, neben einer adressatengemäßen Gestaltung der Ausbildung selbst, durch zusätzlichen Stützunterricht sowie eine sozialpädagogische Betreuung erreicht werden. Dementsprechend geht das Programm davon aus, daß neben Ausbildern auch Lehrer und Sozialpädagogen in der Ausbildung tätig sind, womit der Oberbegriff Ausbildungspersonal nunmehr zwei weitere bisher nicht gekannte Berufsgruppen umfaßt.

Bekanntlich konnte die ursprüngliche Absicht, die Förderphase auf das erste Jahr zu begrenzen und die Jugendlichen im Anschluß daran in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis zu überführen, nicht realisiert werden, so daß von der lediglich als Ausnahme gedachten Möglichkeit, die Ausbildung in der außerbetrieblichen Einrichtung fortzusetzen, häufiger als geplant Gebrauch gemacht werden mußte. So sind von den insgesamt 2267 Jugendlichen der beiden ersten Ausbildungsjahrgänge 1980 und 1981 rund 35 Prozent bei den Trägern bis zur Abschlußprüfung verblieben.

Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen konfrontiert das Ausbildungspersonal, insbesondere die Ausbilder, mit einer im Vergleich zu früheren Tätigkeitsfeldern neuartigen Konstellation. Statt in einen wirtschaftlichen Betriebszweck und Betriebsablauf eingebunden zu sein, bildet sie hier den eigentlichen Betriebszweck, für den der Ausbilder hauptamtlich zuständig und ausschließlich tätig ist. Das bedeutet einerseits die Möglichkeit, aber auch Notwendigkeit systematischer Planung, andererseits Verlust an betrieblicher Realität und damit eine weitere didaktisch-methodische Herausforderung.

Abgesehen von den andersartigen Bedingungen, unter denen die Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen abläuft, und von dem im Vergleich zu Betrieben andersartigen Milieu dieser Einrichtungen, ist die Zielgruppe ein weiteres und zugleich wohl das markanteste Merkmal der spezifischen Konstellation außerbetrieblicher Berufsausbildung. Zwar wurde der Kreis derer, die als „benachteiligte Jugendliche“ bezeichnet werden, folgt man

den in den Richtlinien des Benachteiligtenprogramms vorgegebenen Formaldefinitionen, in den letzten Jahren ausgeweitet, indem hierunter nun auch Jugendliche mit Haupt- oder höherem Schulabschluß subsumiert werden, die in Regionen mit hohem Ausbildungsplatzdefizit keinen Ausbildungsplatz finden (§ 9a Abs. 2). Im Rahmen des Benachteiligtenprogramms machten diese Jugendlichen im Ausbildungsjahr 1984/85 gut 19 Prozent der Gesamtzahl der Teilnehmer in außerbetrieblicher Ausbildung aus. [3] Trotzdem sollte, wenn von außerbetrieblicher Ausbildung die Rede ist, die ursprüngliche Zielgruppe – ehemalige Sonderschüler, Hauptschüler ohne Abschluß, junge Ausländer sowie sozial benachteiligte Jugendliche – als Charakteristikum in den Blick genommen werden: denn nur aus ihr bezieht diese „Sonderform“ dualer Ausbildung auf Dauer ihre Existenzberechtigung, sie ist es, die mit ihren spezifischen Problemen den Ausbildungsalltag prägt sowie die Andersartigkeit der Ausbildung in bezug auf Sinnggebung und pädagogisches Handeln begründet und schließlich auch besondere Inhalte und Formen einer Weiterbildung des Ausbildungspersonals herausfordert.

Ein weiteres Charakteristikum der Konstellation im Benachteiligtenprogramm ist schließlich die Einbindung verschiedener Berufsgruppen mit unterschiedlichen Kompetenzen und unterschiedlichem Rollenverständnis, die ganz verschiedenartige Erfahrungen und Erwartungen in die für sie alle neue Situation hineintragen. Das wäre nicht weiter problematisch, wenn es hieße, der Ausbilder unterweist, der Sozialpädagoge betreut und der Lehrer unterrichtet. So kann es zwar laufen, aber die Erfolgsaussichten erscheinen bei einem solchen Vorgehen begrenzt.

Praktische Erfahrungen und theoretische Erkenntnisse sprechen dafür – und rufen damit nur eine Grundeinstellung, die jedem Pädagogen selbstverständlich sein sollte, ins Gedächtnis –, einen ganzheitlichen, die Gesamtpersönlichkeit umfassenden Ansatz zu verfolgen, was letztlich bedeutet, die an der Ausbildung beteiligten Personen auf bestimmte, für alle geltende pädagogische Leitprinzipien zu verpflichten. Im Zusammenhang des Benachteiligtenprogramms ist dieses Prinzip als „sozialpädagogische Orientierung“ formuliert worden. Damit ist gemeint, daß alle Überlegungen stets und vorrangig von der sozialen Situation, dem Entwicklungsstand und den Problemen des einzelnen Jugendlichen ausgehen und durch gezielte Maßnahmen, die diesen Befindlichkeiten Rechnung tragen, versucht wird, die Diskrepanzen, die zwischen dem subjektiven Vermögen einerseits, den Anforderungen und Aufgaben der Ausbildung andererseits bestehen, zu überbrücken bzw. abzubauen. Dieser Ansatz stützt sich u. a. auf Erfahrungen aus den vom BIBB betreuten Modellversuchen zur Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher, in denen sich die Einbeziehung sozialpädagogischer Denk- und Handlungsweisen „als ein wichtiger Faktor erwiesen“ hat, der „zunehmend als fester Bestandteil der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen betrachtet“ wird. [4]

Die Einbindung verschiedener Berufsgruppen in die außerbetriebliche Ausbildung ist, vor diesem Hintergrund, also nicht nur eine Frage der Kooperation. Vielmehr sollen Ausbilder, Sozialpädagogen und Stützlehrer – so die Idealvorstellung – auf der Basis eines gemeinsamen und aufeinander abgestimmten Handlungskonzepts als Team zusammenwirken (und möglichst noch die Lehrer der begleitenden Berufsschule mit einbeziehen). Daß gerade dieser Prozeß der Team-Bildung äußerst schwierig und aufwendig ist, läßt sich ebenfalls mit Erfahrungen aus Modellversuchen belegen [5] und erscheint verständlich, denn letztlich geht es dabei doch um den Versuch einer gegenseitigen Annäherung, die immer auch ein Stück Selbstaufgabe sowie die Akzeptanz und Aneignung „fremder Gedanken“ bedeutet, – was Zeit und Willensanstrengung kostet.

Mit der außerbetrieblichen Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche hat sich somit eine „Sonderform“ dualer Ausbildung etabliert, die infolge spezifischer Bedingungen von der „Normalform“ abweicht und von daher an das dort tätige Personal Anforderungen stellt, die über die üblicherweise von Ausbil-

den, aber auch von Sozialpädagogen und Lehrern verlangten Qualifikationen hinausgehen und insoweit auch andersartige Fortbildungsbedürfnisse signalisieren. Daß es sich dabei nicht um eine quantitativ négligable handelt, verdeutlichen folgende Zahlen aus dem Benachteiligtenprogramm.

Entwicklung der Teilnehmer (gerundet): [6]

Ausbildungsjahr	überbetriebliche Ausbildung	5 9 a Abs. 2	ABH *)
1980/81	580		
1981/82	2 000		
1982/83	6 000		
1983/84	6 500		2 500
1984/85	11 200	2 640	4 860
1985/86	13 000	3 500	7 000

*) ABH = Ausbildungsbegleitende Hilfen

Legt man den Personalschlüssel zugrunde, der eine Relation Ausbilder : Auszubildende von 1 : 12 und je 1 Sozialpädagogen und Lehrer für 24 Auszubildende vorsieht, ist, bezogen auf 1985/86 und rein rechnerisch, davon auszugehen, daß etwa 1370 Ausbilder sowie jeweils rund 690 Sozialpädagogen und Lehrer in der außerbetrieblichen Ausbildung des Benachteiligtenprogramms tätig sind, von den beiden letztgenannten Berufsgruppen nochmals je ca. 150 im Rahmen ausbildungsbegleitender Hilfen (Relation 1 : 48). Die Zahl der Einrichtungen, die als Träger fungieren, beläuft sich derzeit auf rund 460.

2 Qualifizierung des Personals in der außerbetrieblichen Berufsausbildung

Das Benachteiligtenprogramm mit seinen finanziellen Fördermöglichkeiten konnte zwar, als es 1980 aufgelegt wurde, mit vorhandenen räumlichen und technischen Kapazitäten in außerbetrieblichen Einrichtungen rechnen, mußte es jedoch, als bildungspolitisch motiviertes ad-hoc-Programm, zunächst den Trägern überlassen, wie sie die ihnen zugedachte Aufgabe inhaltlich und personell bewerkstelligen. Das ging nicht anders als in ganz pragmatischer Weise: Ausbildungsplätze wurden eingerichtet, Mitarbeiter eingestellt, Auszubildende vermittelt – und dann begann die Arbeit.

Erfahrungen im Umgang mit der Zielgruppe konnten allenfalls bei den Sozialpädagogen vorausgesetzt werden; für sie war dagegen die Berufsausbildung – mit ihren rechtlichen, intentionalen, inhaltlichen und methodischen Implikationen – ein fremdes Feld, und die Notwendigkeit, sozialpädagogisches Handeln mit diesem exakt vorgeschriebenen Zweck und den damit verbundenen, eher disziplinierend und restriktiv erscheinenden Anforderungen verknüpfen zu müssen, wurde als nur schwer vereinbar empfunden.

Für die Ausbilder, bei denen es sich i. d. R. um Handwerksmeister oder zuvor in der Industrie beschäftigte Ausbilder handelt, war die Situation genau umgekehrt. Als gestandene Fachleute beherrschen sie ihr Metier, wissen sie, wie die in den Ausbildungsordnungen vorgegebenen Fertigkeiten zu lernen bzw. einzuüben sind, und die betrieblichen Maßstäbe für das, was als notwendige Arbeitstugenden bezeichnet wird, wie z. B. Pünktlichkeit, Ordnung, Sauberkeit, sind ihnen selbstverständlich, – schwer verständlich hingegen die Verhaltensweisen und Lernschwierigkeiten der Jugendlichen, aber auch die sozialpädagogisch begründete „Nachsicht“ diesen gegenüber. Das ohnehin bescheidene pädagogische Rüstzeug, das in den AdA-Lehrgängen vermittelt wird, erweist sich hier einmal mehr als unzureichend.

2.1 Interne Fortbildung durch Mitarbeiterbesprechungen

Mit diesen unterschiedlichen Positionen sind bereits wesentliche Probleme und Konflikte angedeutet, die die sozusagen improvisierte Ausgangslage prägten. Auf verschiedene Weise ist versucht

worden, sie durch interne Maßnahmen in den Griff zu bekommen. Als wichtigstes Instrument haben sich hierbei mehr oder weniger regelmäßige und/oder ad-hoc einberufene gemeinsame Gesprächsrunden aller an der Ausbildung beteiligten Personen – Ausbilder, Sozialpädagogen, Lehrer, ggf. Leiter – erwiesen, für die sich die Bezeichnung Teamsitzung eingebürgert hat. Sofern die Einrichtung eine größere Zahl von Auszubildenden umfaßt, die in Ausbildungsgruppen aufgeteilt und einem Ausbilder zugeordnet sind, bildet dieser gemeinsam mit dem für die Gruppe zuständigen Sozialpädagogen und Lehrer das Ausbildungsteam; die Zusammenfassung der verschiedenen Ausbildungsteams konstituiert das Gesamtteam. Auf der Ebene des Gesamtteams im Sinne eines Forums aller Mitarbeiter stehen naturgemäß die generellen Probleme der Ausbildungsgestaltung, der Kooperation und Organisation sowie konzeptionelle Fragen im Vordergrund. Demgegenüber befassen sich die Ausbildungsteams stärker mit der Planung und Durchführung der Ausbildung und den Auszubildenden (Entwicklungen, Probleme, Lösungsstrategien), die eine Fülle konkreter Fragen aufwerfen. Nur als Beispiele, unsystematisch und schlagwortartig, seien genannt: Beurteilungsverfahren und Notengebung, Reaktion auf Fehlzeiten, Lernschwierigkeiten und Gruppenkonflikte, Vorbereitung auf Prüfungen, Durchführung von Praktika, Entwicklung von Projekten, Belohnungssysteme, Gewinnung von Aufträgen.

Im Rückblick auf den Stellenwert, den die Teamsitzungen im Entwicklungsprozeß hatten, werden sie – wohl zu Recht – generell als interne Fortbildung betrachtet und gewertet; denn es ging und geht vor allem um ein Voneinander-Lernen in direktem Diskurs, festgemacht an konkreten Alltagsproblemen. Anlässlich von Erfahrungsaustauschen zwischen den vom BIBB betreuten Modellversuchen ist auf zwei weitere mögliche Formen gruppenbezogener Fortbildung hingewiesen worden: die Supervision [7] und die Balint-Gruppenmethode. [8] Diese stärker persönlichkeitsorientierten bzw. tiefenpsychologisch ausgerichteten Formen scheinen jedoch nur ganz vereinzelt genutzt zu werden.

Trotz der wichtigen Rolle, die Teamsitzungen für das Funktionieren und die Weiterentwicklung der Ausbildung spielen, sind sie doch nur von begrenzter Reichweite. Zumeist an aktuelle Probleme des Tagesgeschäfts gebunden, bleibt in ihnen selten Raum, sich mit einzelnen Themen grundsätzlicher zu befassen. Insofern wurde sehr bald erkannt, daß darüber hinaus eine reguläre Fortbildung dringend notwendig wäre. Auch die zwischenzeitlich vom BMBW herausgegebenen Handreichungen [9] konnten und sollten eine solche nicht ersetzen. Ebenso konnte bzw. kann der Fortbildungsbedarf bislang nur partiell durch entsprechende Angebote externer Weiterbildungsinstitutionen abgedeckt werden. [10] Diese Fortbildungsangebote können als kleine Bausteine betrachtet werden, die für diejenigen Mitarbeiter, die die Möglichkeit haben, daran teilzunehmen, eine Hilfe sind; nur reichen sie, wegen begrenzter Aufnahmekapazitäten, keineswegs aus, um alle potentiellen Interessenten berücksichtigen zu können, und bilden lediglich Bruchstücke. Was fehlt, ist ein Fortbildungsprogramm, das systematisch die zentralen Problemfelder einer außerbetrieblichen Ausbildung aufgreift und von größerer Reichweite ist. Inzwischen sind zwei verschiedene konzeptionelle Ansätze entwickelt worden, die zur Zeit erprobt werden und im folgenden skizziert werden sollen.

2.2 Team-orientierte Fortbildung

Das eine Konzept [11] entstand im Rahmen eines Forschungsprojekts, das vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW) finanziert und von der Projektgruppe „Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung“ an der Universität Frankfurt durchgeführt wird. Die Projektgruppe ist bereits seit Jahren im Zusammenhang mit dem Benachteiligtenprogramm tätig, für das sie Handreichungen und Praxismaterialien entwickelte, die den Mitarbeitern helfen sollen, das Programm umzusetzen und auftretende Schwierigkeiten besser bewältigen zu können. Es wurde jedoch sehr bald deutlich – und von den Trägereinrichtungen nachdrücklich betont –, daß dies mit papierernen Hinweisen allein

nicht zu bewerkstelligen, vielmehr eine regelmäßige Fortbildung des Ausbildungspersonals notwendig sei. Hierfür exemplarisch Fortbildungsbausteine zu entwickeln, Pilotseminare zu erproben und schließlich einen Vorschlag zu erarbeiten, wie eine Regelfortbildung installiert werden könnte, war folglich Aufgabe und Ziel des Projekts.

Der erste notwendige Schritt dabei war die Eingrenzung möglicher inhaltlicher Schwerpunkte. Diese sowie die Überlegungen zur organisatorischen und methodischen Gestaltung von Fortbildungsveranstaltungen basieren auf einer repräsentativen Erhebung der Fortbildungsbedürfnisse der Mitarbeiter im Benachteiligtenprogramm, spezifiziert nach Berufsgruppen, unter Einbeziehung genereller erwachsenenpädagogischer Erfahrungen aus der Weiterbildungsarbeit mit den unterschiedlichen Zielgruppen. Dabei hat sich gezeigt, daß die thematischen Erwartungen der Berufsgruppen weitgehend identisch sind und sich auf folgende Bereiche konzentrieren:

1. Sozialpädagogik,
2. Zielgruppenprobleme (Ausländersituation, Verhaltensschwierigkeiten, Lernprobleme, Freizeitarbeit, Drogenprobleme, Sprachprobleme etc.),
3. Didaktisch-methodische Anregungen,
4. Curriculare Fragen,
5. Übergangsprobleme,
6. Teamarbeit,
7. Berufsschule,
8. Arbeitsmarktlage — Perspektiven nach der Ausbildung.

Allerdings wurde zugleich deutlich, daß die einzelnen Berufsgruppen — naturgemäß — unter dem gleichen Thema jeweils etwas anderes verstehen bzw. unterschiedliche Erwartungen im Hinblick auf seine Bearbeitung und den Fortbildungsertrag damit verbinden.

Trotzdem folgt das Fortbildungskonzept nicht dem damit in gewisser Weise nahegelegten und zumeist üblichen Ansatz, einzelne Gruppen je nach ihren spezifischen Erwartungen und subjektiven Bedürfnissen fortzubilden, sondern geht von einem teamorientierten, d. h., die für die Ausbildungsgruppen jeweils zuständigen Mitarbeiter zusammenfassenden Ansatz aus, wohl wissend, daß dabei die unterschiedlichen Grundhaltungen der Teilnehmer nicht ausgeblendet werden dürfen und dies zu berücksichtigen in der aktuellen Seminarsituation sicher nicht immer leicht ist. Die Team-Orientierung stützt sich auf das Argument — das gleichzeitig didaktisch-methodische Leitlinie ist —, daß die Fortbildung von den konkreten Problemen der Teilnehmer auszugehen habe, daß diese im Ausbildungsalltag stets als Teamprobleme auftreten und deshalb auch team-spezifisch aufgearbeitet werden müssen.

Das Konzept der Projektgruppe sieht, ausgehend von ihren Pilotseminaren bzw. den dort gewonnenen Erfahrungen, vor, drei Ausbildungsteams, insgesamt 15 bis 18 Teilnehmer, in einer von zwei Teamern betreuten Fortbildungsveranstaltung zusammenzufassen, die sich über vier Arbeitstage (zuzüglich je 1/2 Tag für An- und Abreise) erstrecken soll.

Der intendierte didaktisch-methodische Rückgriff auf die Teamprobleme der Teilnehmer, das heißt konkret auch auf subjektiv unterschiedlich empfundene Interessenlagen, je nach Erfahrungsstand, Problemkonstellation und aktueller Situation, schließt die Vorgabe eines Fortbildungs-Curriculums zwangsläufig aus, aber nicht notwendig die völlige Beliebigkeit der Seminare ein. Um ihnen eine gewisse Struktur zu geben, werden sie unter ein Rahmenthema gestellt, das allerdings möglichst den vorherrschenden Bedürfnissen der beteiligten Teams entsprechen sollte. Das Programm für das zweite Halbjahr 1986 weist z. B. folgende Themen aus:

- Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung — Aufgaben, Chancen und Grenzen eines integrierten Förderkonzepts;
- Ansätze für eine praxisgerechte Definition der Zielgruppe „Schulisch und sozial Benachteiligte“;

- Zielgruppen und Ausbildungsprobleme im Benachteiligtenprogramm;
- Verhaltensprobleme in der außerbetrieblichen Ausbildung des Benachteiligtenprogramms;
- Weibliche Auszubildende — Die Arbeit mit Mädchen im Benachteiligtenprogramm;
- Projektorientierte Berufsausbildung;
- Projektlernen — ein Weg ganzheitlichen Lernens;
- Einsatz von Medien in der Ausbildung von benachteiligten Jugendlichen;
- Ausbildungsvoraussetzungen und ihre Bewältigung im Benachteiligtenprogramm;
- Überbetriebliche Berufsausbildung im Spannungsfeld zwischen traditionellem Berufsbild und neuen Technologien;
- Neue Technologien im Metallbereich;
- Hauswirtschaftliche Ausbildung im Benachteiligtenprogramm — Einsatzmöglichkeiten und Grenzen neuer Technologien —;
- Übergang Ausbildung — Beschäftigung. Probleme der „zweiten Schwelle“;
- Probleme des Ausbildungsabbruchs;
- Kooperative Förderung von benachteiligten Jugendlichen;
- Ausbildungsverläufe im Spiegel der Kooperationsstrukturen im Team.

Zu einzelnen Themen/Aspekten sind darüber hinaus Fortbildungsmaterialien bzw. Arbeitseinheiten entwickelt worden, die im Sinne von praxisnahen Arbeitshilfen den Teamern zur Verfügung gestellt werden. Folgende Fortbildungsbausteine bzw. Materialien liegen vor:

- Strukturierter Erfahrungsaustausch und Fortbildungserwartungen der Teilnehmer;
- Die Arbeitsplatzstrukturen von Ausbildern/Theorielehrern/Sozialpädagogen und Berufsschullehrern;
- Aktuelle Ausbildungsprobleme — Befragung eines erfahrenen Praktikers aus dem Benachteiligtenprogramm;
- Kommunikation und Kooperation im Ausbildungsteam;
- Lebensgeschichte der Auszubildenden und pädagogisches Alltagshandeln;
- Zur Biographie benachteiligter Jugendlicher und ihrer Wahrnehmung durch das Ausbildungspersonal;
- Ausländische Jugendliche und Fachsprache;
- Projektorientiertes Arbeiten und Lernen;
- Benachteiligte Jugendliche in der Berufsschule;
- Betriebliche Praktika im Benachteiligtenprogramm;
- Übergang in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis;
- Junge Frauen in der Berufsausbildung: Probleme und Fördermöglichkeiten;
- Ausbildungsabbruch — Probleme und Lösungsansätze.

Die Planung und Durchführung der Seminare erfolgen dezentral in sieben verschiedenen Einzugsgebieten, für die jeweils ein Fortbildungsteam zuständig ist. Die Teamer haben i. d. R. selbst direkt oder indirekt mit benachteiligten Jugendlichen gearbeitet und darüber hinaus Fortbildungserfahrung. Im Zeitraum 1986 bis 1988 werden pro Jahr 30 Seminare durchgeführt, so daß jährlich ca. 120 Teams, d. h. rund 500 Mitarbeiter, fortgebildet werden können. Die Projektgruppe „Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung“ fungiert als zentrale Koordinierungsstelle.

2.3 Ausbilder-Fortbildung

Der zweite konzeptionelle Ansatz zur Fortbildung des Personals für die Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen in außerbetrieblichen Einrichtungen ist im Rahmen eines Modellversuchs entstanden und, da er im Bereich der Jugendhilfe angesiedelt ist (Jugendheime Staffelberg und Karlshof des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen), auf dessen besondere Gegebenheiten ausgerichtet. [12] Von dem Fortbildungskonzept des

Benachteiligtenprogramms unterscheidet er sich in zwei wesentlichen Punkten: Zum einen handelt es sich um zehn einwöchige, über drei Jahre verteilte Lehrgänge, die ein in sich geschlossenes curriculares Programm darstellen; zum anderen wendet sich dieses Programm in erster Linie an Ausbilder. Der Teilnehmerkreis ist also einerseits eingegrenzter, andererseits konstant und stärker trägerübergreifend, indem er Ausbilder aus einer größeren Zahl von Einrichtungen umfaßt (im Modellversuch nehmen ausgewählte Ausbilder und Ausbildungsleiter von neun Trägern teil).

Zwar wird auch bei diesem Ansatz nicht geleugnet, daß prinzipiell alle in den Heimen tätigen Berufsgruppen einer Fortbildung bedürfen und daß deren Zusammenwirken sowie die gemeinsame Problem- und Konfliktlösung notwendige Bedingung für eine erfolgreiche Ausbildungs- und Erziehungsarbeit sind; aber mehr noch als dem Team-Aspekt, der durch spezielle Kooperations-tagungen abgedeckt werden soll, wird dem Faktor „Ausbilder“ Bedeutung beigemessen. Dabei spielen zwei spezifische, zwar auf unterschiedlichen Interessen beruhende, aber doch miteinander vermittelbare Sichtweisen eine Rolle: „Den Einrichtungen der Heimerziehung kommt es eher auf eine Weiterqualifizierung ihrer ‚gestandenen‘ Ausbilder an“, und zwar insbesondere, „um eine gewisse Modernisierung ihrer Ausbildung zu erreichen und . . . dadurch Abbrüche zu mindern“. [13] Auf der anderen Seite steht die Einsicht, daß den Problemen benachteiligter Jugendlicher – also auch möglichen Abbrüchen – nur durch eine individuelle Förderung begegnet, durch eine besondere Gestaltung der Berufsausbildung Rechnung getragen werden könne, was letztlich eine „Pädagogisierung der Ausbildung“ erfordere – und in dieser Hinsicht wird gerade bei den Ausbildern ein größerer Nachholbedarf gesehen.

Das im Modellversuch entwickelte Fortbildungscurriculum, das u. a. ebenfalls auf Probleme, Wünsche, Erwartungen der potentiellen Teilnehmer rekurriert und letztlich das Ergebnis eines intensiven Diskussionsprozesses aller Beteiligten ist, versucht, diese beiden Interessenlagen miteinander zu verbinden, und enthält folgende Seminarthemen:

- a) Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwächen / Berufspädagogisches Vorgehen;
- b) Ausbildungsorientierte Projekte und Entwicklung sozialer Fähigkeiten;
- c) Individuelle Trainings- und Förderprogramme: Fachtheoretischer Unterricht in den Werkstätten und Wohngruppen;
- d) Kooperation: Ausbilder und Erzieher (Teil I);
- e) Wahrnehmen – Beobachten – Beurteilen – Bewerten – Handeln;
- f) Berufspädagogische Aufgaben des Ausbilders – individuell gestaltete Berufsausbildung;
- g) Kooperation Erzieher – Ausbilder (Teil II);
- h) Ausbildungsformen und Ausbildungsmaterialien;
- i) Berufsausbildung im Interessenkonflikt – Existenzsicherung und zweiter Arbeitsmarkt;
- j) Berufspädagogische Aufgaben des Ausbilders.

Daneben gibt es eine Reihe von Themen bzw. Aktivitäten, die in jedem Lehrgang stets, wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung, enthalten sind:

- Leben – Wohnen – Lernen – Arbeiten im Jugendheim;
- Didaktik und Methodik einer besonders gestalteten Berufsausbildung bei Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwächen;
- Projektorientierte Ausbildungsplanung / Motivationsentwicklung;
- Werkstattalltag, Gestaltung des Werkstattmilieus;
- Kennenlernen anderer Modellversuche, Erfahrungsaustausch und Erprobung der entwickelten Lernmaterialien;
- Weiterentwicklung der Fähigkeiten zur sozialen und ausbildungsbezogenen Gesprächsführung;

- Fotokurs / Fotografie als Mittel, Ausbildung fachlich und in ihren sozialen Bezügen zu dokumentieren;
- Arbeitssicherheit / Arbeitsplatzgestaltung.

Ausgeklammert bleibt bei diesem Konzept, ähnlich wie bei der Fortbildung im Benachteiligtenprogramm (von Einzelaspekten im Zusammenhang mit neuen Technologien abgesehen), die rein fachbezogene, technische Weiterbildung. Sie wird als Selbstverständlichkeit betrachtet und durch die entsprechenden Angebote von Kammern und Industrieunternehmen abgedeckt. Ganz bewußt liegt demgegenüber hier das Schwergewicht in dem Ziel, den Ausbilder mit berufs- und sozialpädagogischen Denk- und Handlungsweisen vertraut zu machen und in den Stand zu setzen, sie auch selbst anzuwenden. Dies wird einerseits durch eine praxisnahe und variantenreiche didaktisch-methodische Gestaltung der Fortbildungsseminare, andererseits durch eine spezifische Form der Fortbildungsnachbereitung zu erreichen versucht: Alle drei Wochen werden in den Einrichtungen sogenannte Praxisgespräche abgehalten, in die neben den Seminarteilnehmern (Kerngruppe) auch die übrigen Mitarbeiter einbezogen sind. Hier sollen die Inhalte der Lehrgänge umgesetzt, d. h., vor dem Hintergrund des Ausbildungsalltags auf ihre Brauchbarkeit hin überprüft werden und damit schließlich eine Verbesserung der praktischen Arbeit in Gang setzen. Diese Praxisgespräche sind wesentlicher Bestandteil des Fortbildungskonzepts und stellen eine besondere Form integrierter Fortbildung dar, bei der die Ausbilder, die an dem Lehrgang teilnehmen, als Multiplikatoren bzw. Transmissionsriemen wirken sollen: Sie sind somit ein wichtiges Vehikel für die Einführung von Innovationen, wobei die Diskussionen in diesem Kreis über direkt fortbildungsbezogene Themen hinaus auch heimintern bedingte Fragen einschließen können. Zugleich wird durch sie im Bewußtsein der Ausbilder die Verbindung zwischen den einzelnen, zumeist $\frac{1}{4}$ Jahr auseinander liegenden Lehrgangswochen hergestellt, dies u. a. dadurch, daß in den Praxisgesprächen sogenannte Praxisaufgaben bearbeitet werden, bestimmte Themen, die gewissermaßen als Hausaufgaben von dort mitgebracht werden und deren Ergebnisse dann in die folgende Fortbildungsveranstaltung einfließen.

Als Teamer der Fortbildungslehrgänge, die in einem externen Fortbildungszentrum stattfinden und ca. 18 Teilnehmer umfassen, fungieren Mitarbeiter des Fortbildungszentrums, Mitarbeiter des Modellversuchs sowie ein Mitglied der für den Modellversuch zuständigen wissenschaftlichen Begleitung. Da das Fortbildungszentrum eine landeseigene Einrichtung ist, entstehen den Teilnehmern für Lehrgänge und Aufenthalt keine Kosten; die Teilnahme gilt als „Dienst am anderen Ort“.

Während die trägerinterne Fortbildung durch Mitarbeiterbesprechungen quasi urwüchsig auf der Grundlage des „Alltagsgeschäfts“ und der Notwendigkeit raschen Problemlösens entstand, handelt es sich bei den beiden anderen Konzepten um organisierte und themenbezogene Lernprozesse. Sie sind, wie gesagt, erste Versuche, durch Fortbildung – auf je spezifische Weise – zu einer Verbesserung der Ausbildung benachteiligter Jugendlicher in außerbetrieblichen Einrichtungen beizutragen. Wenn sie auch sicherlich nicht den Anspruch erheben können und werden, alle nur möglichen Problemkreise thematisiert zu haben, sind damit doch die Konturen der Inhalte sichtbar geworden, die für eine Qualifizierung derjenigen, die in diesem Bereich arbeiten, relevant sind.

Anmerkungen

- [1] Information zum Programm des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft für die Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen. Merkblatt des BMBW, Mai 1980, Vorwort.
- [2] Ebenda.
- [3] Vgl. Berufsbildungsbericht 1986. Hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bad Honnef: Bock 1986, S. 85 f. (Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft. 10).
- [4] ZIELKE, D.; LISSEL, Chr.; LEMKE, Ilse G.: Sozialpädagogische Arbeit und ihr Beitrag zur Berufsausbildung benachteiligter Ju-

gendlicher. In: Sozialpädagogische Arbeit in der beruflichen Erstausbildung benachteiligter Jugendlicher. Konzeptionen und Erfahrungen aus Modellversuchen. Berlin: BIBB 1984, S. 27 (Modellversuche zur beruflichen Bildung. Heft 20).

[5] Vgl. WEIGMANN, M.: Kooperation und Teamarbeit im Modellversuch. Rüsselsheim: Ausbildungsverband Metall 1985 (Band IV des Abschlußberichts der wissenschaftlichen Begleitung).

[6] Vgl. Berufsbildungsbericht 1981 ff.

[7] Vgl. Stichwort Supervision. In: Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Hanns Eyferth; Hans-Uwe Otto; Hans Thiersch (Hrsg.): Neuwied und Darmstadt: Luchterhand 1984, S. 1179 ff.

[8] Vgl. ROTH, J. K.: Hilfe für Helfer: Balint-Gruppen. München, Zürich: Piper 1984.

[9] Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung. Handreichungen für die Ausbildungspraxis im Benachteiligtenprogramm des BMBW. 3., aktualisierte u. erw. Aufl. Bonn: BMBW 1985.

[10] Zum Beispiel durch Seminare des inzwischen aufgelösten Ausbilderförderungsentrums (AFZ) in Essen, des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge – Akademie für Jugendarbeit und Sozialarbeit – Frankfurt, des Instituts für soziale Arbeit (ISA) in Münster.

[11] Vgl. zum folgenden „Fortbildung von Ausbildungspersonal im Benachteiligtenprogramm – Struktur, Inhalte und Organisation eines speziellen Fortbildungsansatzes“. In: Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung, a. a. O., S. 193 ff.; Petzold, H.-J.: Fortbildung im Benachteiligtenprogramm. Konzeptionelle Entwicklung und Eckpunkte der Umsetzungspraxis. In: Landeswohlfahrtsverband Hessen/Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Pädagogische Fortbildung des Ausbildungspersonals. Ergebnisse des Erfahrungsaustausches der Modellversuche zur Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher im Jugendheim Staffelberg 1985. Berlin: BIBB 1986 (in Vorbereitung).

[12] Vgl. zum folgenden BOJANOWSKI, A.; LEHNING, K.: Berufsausbildung im Jugendhilfebereich – Curriculumentwicklung und Fortbildung. Die Fortbildungskonzeption unseres Modellversuchs. In: Landeswohlfahrtsverband Hessen/Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), a. a. O. Weitere Informationen über das Fortbildungsprogramm können bezogen werden über: Büro des Modellversuchs im Jugendheim Staffelberg, Dexbacher Str. 33, 3560 Biedenkopf.

[13] BOJANOWSKI, A.: Erwartungen der Träger an eine Fortbildung der Ausbilder. In: Landeswohlfahrtsverband Hessen/Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), a. a. O.

Anschriften und Autoren dieses Heftes

- Manfred Brandt / Christine Bülow / Dorothea Grieger / Günter Kühn / Konrad Kutt / Ilse G. Lemke / Christine Lissel-Oberdieck / Reinhard Selka / Dietrich Weissker / Bernd Wonneberger; Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3
 Peter Conrad war ehemaliger wiss. Mitarbeiter im BIBB
- Hans Peter Fischer; Daimler Benz AG, Werk Gaggenau, Betriebliches Bildungswesen, Postfach 12 20, 7560 Gaggenau
- Ulrich Klein; Siemens AG, Gewerbliche Bildung, Wittelsbacher Platz 2, 8000 München 2
- Günter Pätzold / Gerhard Drees / Margret Lietz; Universität Dortmund, Fachbereich 12, Berufspädagogik, Emil-Figge-Str. 50, 4600 Dortmund 50
- Helmut Passe-Tietjen; Im Glühmoor 19, 2800 Bremen 44

Peter Conrad / Reinhard Selka

„Ausbilderförderung“ – Ansätze zu einem Konzept für eine Implementation von Innovationen

Der Bereich „Ausbilderförderung“ wurde mit Beginn des Jahres 1985 neu im Bundesinstitut eingerichtet. Seine Funktion besteht in der Entwicklung von Konzepten für das Ausbildungspersonal auf der Grundlage von Innovationen in der Berufsbildung und der Unterstützung ihrer Umsetzung. Eine wesentliche Quelle der Neuerungen sind Ergebnisse einschlägiger Forschungsarbeiten des BIBB.

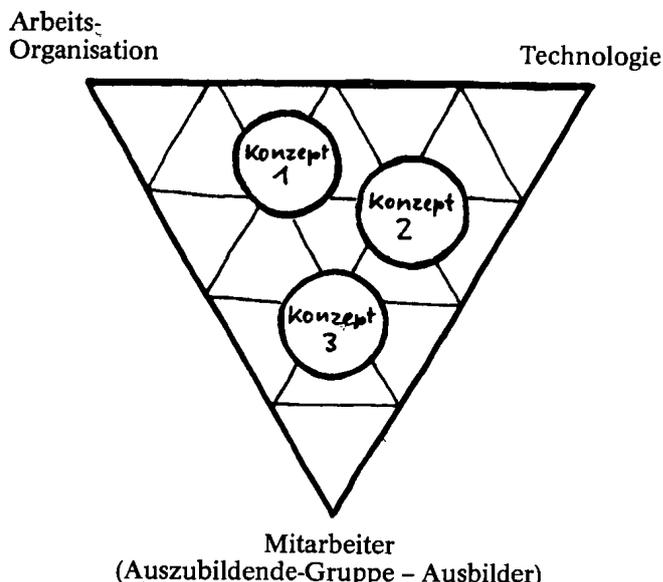
Zur Darstellung und Vermittlung der innovatorischen Aspekte wird schweremwichtig auf die Entwicklung geeigneter Seminar-konzepte abgestellt, die nach Erprobung und Revision Trägern und Dozenten inner- wie außerbetrieblicher Ausbilderweiterbildung zur Verfügung stehen.

1 Rahmenbedingungen für Konzepte der Ausbilderweiterbildung

Mit der Zielrichtung auf Ausbildergrundfunktionen stellt die Entwicklung von Seminar-konzepten die vertiefte Ausarbeitung von Problemlösungshilfen dar, wie sie sich in spezifischen Ausbildungssituationen wiederfinden.

Ausbilderhandeln findet in einem Geflecht aus (arbeits-)organisatorischen, technologischen und personenbezogenen Einflüssen statt; es ist in diesem Sinne Handeln in einem sozio-technischen System [1], nicht ausschließlich personenbezogen.

Folgendes Schaubild soll dies verdeutlichen:



Damit wird deutlich, daß die Entwicklung von Problemlösungshilfen zwar ein Schwergewicht bei den personellen Aspekten (z. B. Hilfen bei der Vermittlung und Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten) besitzt, diese aber sowohl auf arbeitsorganisatorische wie technologische Aspekte rückgebunden werden müssen.

Die Komplexität der Probleme des Ausbilderhandelns ergibt sich aus der Abhängigkeit seines Handelns von arbeitsorganisatorischen, technologischen und personell/sozialen Komponenten, die ihrerseits einem stetigen Wandel unterliegen.

Ausbilderhandeln wird somit sowohl von **technologischen Änderungen** und damit einhergehenden qualifikatorischen Auswirkungen (z. B. neue Informations-, Kommunikations- und Produktionstechnologien) von **(arbeits-)organisatorischem Wandel** bedingt durch Anpassungen der Organisation/des Betriebes an sich ändernde Markt- und Konkurrenzverhältnisse (z. B. Wachstum und Schrumpfung von Unternehmen/Organisation als Organisationsentwicklungsprozesse) und von **personellen und sozialen Änderungsprozessen** berührt (z. B. Änderungen der Werthaltungen und Einstellungen von Auszubildenden, Verlagerungen bei der Qualifikationsstruktur der Auszubildenden infolge geänderten Bildungsverhaltens).

Wandel und spezifische betriebliche Gestaltung jeder dieser Komponenten eröffnen dem Ausbilder vor Ort unterschiedliche Handlungsspielräume bei der Problemlösung mittels einer Vielzahl von Instrumenten; seine Funktion kann als die eines Organisationsentwicklers [2] beschrieben werden.

Wegen der Vernetzung des betrieblichen Struktur- und Handlungsgefüges treten die drei Komponenten jedoch nicht isoliert auf. Sollen durch die Entwicklung von Seminarkonzepten Strategien zur Lösung von Ausbildungsproblemen bzw. zu veränderten Vorgehensweisen angeboten werden, so müssen sowohl diese Zusammenhänge berücksichtigt als auch die Handlungsspielräume von potentiellen Weiterbildungsteilnehmern in die Entwicklungsüberlegungen einbezogen werden.

Für die Konzepte zur „Ausbilderförderung“ ergeben sich – entsprechend den drei genannten Parametern – drei Zugänge, die jeweils eine eigene Struktur erfordern.

2 Konzeptionelle Schwerpunkte der Ausbilderförderung

2.1 Personen, Organisation, Technologie

Der **personale Zugang** stellt das klassische Feld der Ausbilderweiterbildung dar. Dabei wird davon ausgegangen, daß sowohl die Persönlichkeit des Ausbilders wie sein Umgang mit Interaktionsprozessen in der Ausbildung wesentlichen Einfluß auf die Ergebnisse der Berufsausbildung haben. Dementsprechend sind zwei verschiedene personenbezogene Seminararten zu unterscheiden:

- Der aus gutem Grund in den Angeboten der Weiterbildungseinrichtungen vorherrschende Veranstaltungstyp hat die Vermittlung instrumentalisierter Vorgehensweisen zum Gegenstand*).
- Der zweite Typ von Veranstaltungen zielt explizit auf die Problematisierung des Teilnehmerverhaltens ab. Seminare mit diesem Themenschwerpunkt liegen jedoch zumeist außerhalb des Rahmens, der in zeitlicher wie kostenmäßiger Hinsicht für Ausbilderweiterbildung angesetzt wird**).

Die hier begrifflich vorgenommene Trennung in instrumentell bzw. verhaltensorientierte Seminare ist jedoch eine künstliche – worüber sich Seminaranbieter und -nachfrager

auch durchaus im klaren sind. Wie jedes Werkzeug lassen sich auch pädagogische Instrumente in sehr unterschiedlicher Art und Absicht einsetzen. Zudem ist der Handlungsspielraum von Ausbildern – zumindest in Großorganisationen – häufig so eingengt, daß der Transfer von Seminarinhalten in den beruflichen Alltag nur teilweise gelingt.

Aus dieser Situation haben Großbetriebe, aber auch Seminaranbieter Konsequenzen gezogen; sie führen Weiterbildung sozusagen in Maßkonfektion durch und wählen damit bewußt den **organisationsbezogenen Zugang**. Dabei werden die Weiterbildungsinhalte auf die konkrete betriebliche Situation bezogen, was nicht nur die praktische Wirksamkeit von Seminarinhalten erhöht, sondern gegebenenfalls auch auf die Veränderung betrieblicher Gegebenheit abzielt. Dem Vorteil dieser Seminarform steht der Nachteil gegenüber, daß gerade bei eher organisationsunspezifischen Themen der Erfahrungsaustausch von Seminarteilnehmern aus unterschiedlichen Unternehmen ein wesentlicher Bestandteil von Seminaren sein kann. Für die Entwicklung von Konzepten zur Ausbilderförderung können jedoch diese Überlegungen von Weiterbildungsanbietern und -abnehmern keine Rolle spielen; wieweit Adaptionen an konkrete einzelbetriebliche Situationen durch die Anwender der Konzepte vorgenommen werden, liegt in deren Hand. Es ist jedoch bei einzelnen Themen von vornherein davon auszugehen, daß deren Realisierung organisationsbezogene Konsequenzen zwingend erfordert. Dies gilt in gewissem Umfang auch für solche Themen, bei denen betriebliche Änderungen über einen **technologischen Zugang** induziert werden. Technologische Entwicklungen erfordern in der Regel auch organisatorische Anpassungen und veränderte Arbeitsstrukturen. Bezogen auf die Berufsausbildung sind daher sowohl organisatorische Änderungen als auch veränderte Interaktionsstrukturen (andere Lernorganisation, andere Methoden) zu erwarten.

2.2 Konzepte zur „Ausbilderförderung“

Für die Konzepte zur „Ausbilderförderung“ ergeben sich damit drei thematische Schwerpunkte, die – wie sich zeigen wird – in zwei unterschiedlichen Formen aufbereitet werden müssen:

Themen mit organisationsbedingtem Schwerpunkt sind so angelegt, daß die Anpassung an die konkreten einzelbetrieblichen Rahmenbedingungen erfolgen kann. Da dies Rückwirkungen auf die bestehende Organisation hat (ggf. Änderungen in der Aufbau- bzw. Ablauforganisation, der räumlich-technischen Gegebenheiten und dgl.) sind möglicherweise weitreichende Entscheidungen erforderlich. Die Seminarkonzepte enthalten daher Entscheidungshilfen für Unternehmens- und Ausbildungsleitungen, die Aufschluß über erreichbare Ziele, erforderliche Veränderungsprozesse und damit verbundenem Aufwand geben.

Die für die Durchführung von Entwicklungsprozessen vorgesehenen Unterlagen haben eher deskriptiven Charakter, als den üblicher Trainingsleitfäden. Dies hat zwei Gründe: Zum einen lassen sich Organisationsentwicklungsprozesse nicht oktroyieren; daher muß den Organisationsmitgliedern umfassendes Informationsmaterial zur Verfügung stehen, das sie befähigt, den Veränderungsprozeß mitzugestalten. Zum anderen erfordern die jeweils spezifischen Bedingungen ein auf die Organisation zugeschnittenes Vorgehen. Materialien für die Hand von Referenten (hier eher change agents im Sinne der Organisationsentwicklung) dienen daher der Gestaltung von Informations- und Entwicklungsprozessen. Sie enthalten daher neben Visualisierungshilfen zur Veranschaulichung von Zielen und Abläufen Hinweise darauf, wo möglicherweise Schwierigkeiten auftreten und wie auf der Grundlage von Erfahrungen anderer Organisationen (Fallstudien) damit gegebenenfalls umgegangen werden könnte.

Themen mit personalem Schwerpunkt entsprechen dagegen in ihrer Darstellung weitgehend dem üblichen Bild von „Trainingleitfäden“ und „Teilnehmermaterial“. Da die Themen zur Ausbilderförderung jedoch innovative Inhalte haben, sind in der

*) Vgl. die Vielzahl der Lehrgangsangebote zu Themen wie „Das Kritikgespräch“, „Unterweisungstechnik“, „Der schwierige Auszubildende“ usw.

**) Für das mittlere und gehobene Management ist jedoch allgemein gerade hier ein Schwerpunkt in den Seminarprogrammen vieler Anbieter festzustellen.

Regel ergänzende Informationen erforderlich, die in der Literatur meist nicht in hinreichend aufbereiteter Form verfügbar sind.

Wegen der oben angesprochenen Transferprobleme wird zudem ein Weg gewählt, mit dessen Hilfe — wenn auch nur begrenzt — auf Organisationsstrukturen eingewirkt werden kann: Den Seminarteilnehmern werden Materialien in die Hand gegeben, die im betrieblichen Alltag unmittelbar eingesetzt werden können (Arbeitsblätter für Auszubildende, Checklisten, ...). Diese Materialien sind so angelegt, daß sie die Umsetzung der Seminarinhalte in die betriebliche Praxis unterstützen. Damit ist die Vorstellung verbunden, daß entsprechend aufbereitete Materialien auch tatsächlich in der Praxis verwendet werden und auf diesem Weg eher Veränderungen induziert werden können, als durch bloße Information.

Themen mit technologischem Schwerpunkt stehen hinsichtlich des Zuschnitts der Seminarunterlagen zwischen den organisations- und interaktionsbezogenen Konzepten. Einerseits erfordern veränderte Technologien auch veränderte Organisationsstrukturen, was Seminarteilnehmern bewußt gemacht werden muß und wofür sie Orientierungshinweise benötigen; andererseits erfordern veränderte Technologien in der Regel auch eine Anpassung der Interaktionsmuster — z. B. andere Arbeitsformen oder Methoden —, die in den Seminarkonzepten vorgestellt und anhand der enthaltenen Unterlagen geübt werden können.

Anmerkungen

- [1] Zum Ansatz des sozio-technischen Systems z. B.: KLEIN 1975; TRIST 1981; ELIAS et al. 1985; SYDOW 1985; als Beispiel der Anwendung dieses Ansatzes auf Ausbildung neuer Mitarbeiter, vgl.: SCHULZ 1983.
- [2] Der Geltungsbereich der Aktivitäten des Ausbilders ist aufgrund der zwar wichtigen, aber im betrieblichen Entwicklungsprozeß dennoch „abgeleiteten“ Funktionen beschränkt; die von ihnen angeleiteten Personal- und Organisationsentwicklungsaufgaben umfassen demgemäß nur einen begrenzten Ausschnitt. Zum Konzept der Personal- und Organisationsentwicklung grundsätzlich: FRENCH/BELL 1978; MEUERS/SCHUCK 1980; SIEVERS/SLESINA 1980; BÖHM 1981; KUBICEK 1981; ROTTLUFF 1983.

BIBLIOGRAPHIE — Literatur zum Thema —

- BÖHM, I.: Einführung in die Organisationsentwicklung. Heidelberg 1981
- DOERKEN, W.: Die Rolle der Ausbildung bei technologischen Innovationen im Bürobereich. In: REFA-Nachrichten, 1/1986, S. 7–13
- ELIAS, H.-J.; GOTTSCHALK, B.; STAEHLE, W. H.: Gestaltung und Bewertung von Arbeitssystemen. Frankfurt/Main, New York 1985
- FRENCH, W.; BELL, C.: Organisation development. 2nd ed. Englewood cliffs. N. J.
- KLEIN, L.: Die Entwicklung neuer Formen der Arbeitsorganisation. Göttingen 1975
- KUBICEK, H.: Organisationsentwicklung im Interesse der Beschäftigten? In: Kohl, H.; Küller, H.-D. (Hrsg.): Betriebswirtschaftslehre und Gewerkschaften. Düsseldorf 1981, S. 48–88
- MEUERS, H., und SCHUCK, M. (Hrsg.): Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt/Main 1980
- ROTTLUFF, J.: Der Ausbilder als Moderator des Lernprozesses. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 12. Jg. (1983), Heft 4, S. 123–126
- SCHULZ, W.: Berufsbildung durch Arbeit und Lernen. Bielefeld 1983
- SIEVERS, B., und SLESINA, W. (Hrsg.): Organisationsentwicklung in der Diskussion. Wuppertal 1980
- SYDOW, J.: Der sozio-technische Ansatz der Arbeits- und Organisationsgestaltung. Frankfurt/Main, New York 1985
- THIELE, A.: Wege zur Lernförderung am Arbeitsplatz. In: Wirtschaft u. Berufserziehung, 1/1986, S. 5–11
- TRIST, E. L.: The evolution of sozio-technical-systems: occasional paper Nr. 2 des Ontario Quality of Working Life Centre, Toronto 1981

Konrad Kutt

Umwelterziehung — eine Herausforderung an das betriebliche Ausbildungspersonal

Vorüberlegungen für eine Weiterbildung der Ausbilder zu einer berufspädagogisch orientierten Umwelterziehung

Allgemeine Ziele der Umwelterziehung

Die Beziehung des Menschen zu seiner Umwelt ist verstärkt seit Anfang der 70er Jahre Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung und unterrichtlicher Praxis. Unter dem Eindruck der „Umweltkrise“ wurden natur- und sozialwissenschaftliche Fächer zu neuen Themenkreisen wie Umweltschutz und Ökologie fächerübergreifend gebündelt und institutionell verankert. [1]

Umwelterziehung soll gemäß der Kultusministerkonferenz nicht primär Fakten und Erkenntnisse vermitteln sowie analytische Fähigkeiten in der Problematik des Umweltschutzes fördern, sondern sie soll vor allem bewußtseinsbildend sein, d. h., auf Einstellungen und Verhaltensweisen einwirken und zu einem verantwortlichen, „umweltbewußten“ Umgang mit der Natur führen. Es soll zur „Hege und Pflege der Natur und zu einem Leben im Einklang mit der Natur“ erzogen werden, einem Verhalten also, das über die Schulzeit hinaus wirksam bleibt.

Eine verantwortliche Umwelterziehung wird sich daher nicht darauf beschränken können, die Schüler zum Beispiel dazu zu erziehen, sparsam mit Ressourcen umzugehen, Abfall nicht einfach achtlos wegzuerwerfen oder die Verteuerung von Produkten in Kauf zu nehmen, die umweltschonend und mit zusätzlichen Kosten hergestellt wurden. Ein derart enges Verständnis von Umwelterziehung setzt sich der Kritik aus, sie kuriere — ebenso wie pragmatisches, kurzfristiges Denken im Umweltschutz — lediglich an Symptomen oder leiste allenfalls schulintern einen motivationalen Beitrag zur Überwindung von Schulmüdigkeit.

In diesem Zusammenhang werden auch weiterreichende Ansätze diskutiert, die sich nicht auf ein neues „Schulfach“ beschränken oder auf eine Revision überkommener Fächerdisziplinen. Die grundlegenden Konsequenzen, die dabei gezogen werden, lassen sich auf die — zunächst abstrakten — Begriffe Ganzheitlichkeit, Prozeßhaftigkeit und Netzwerk-Verbundenheit zurückführen,

die als Ergebnis eines „radikalen Paradigmenwechsels in der Wissenschaft“ [2] bezeichnet werden können. So hat sich z. B. in der Pädagogik das Postulat der Ganzheitlichkeit auf die Inhaltsebene des Lernens und auf die Ebene der Lernbereiche (kognitiv, affektiv, emotional, psycho-motorisch) zu beziehen. Die Abkehr vom Strukturdenken und die Betonung des (Lern-)Prozesses führen dazu, daß der Lehrer nicht länger bloß Lehrer ist, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren. So werden sie alle miteinander für einen Prozeß verantwortlich, in dem sie alle wachsen (P. Freire). Aus der Metapher des Netzwerks ergibt sich für Pädagogik eine zweifache Konsequenz, nämlich auf der Inhaltsebene wie auf der Ebene der Aneignung von Wissen. Inhaltsbereiche verschiedener Disziplinen sind miteinander nichtlinear, netzwerkartig zu verknüpfen. Lernprozesse müssen so gestaltet werden, daß sie den vernetzten Aufbau fächerübergreifenden Wissens und Handelns ermöglichen.

In besonderer Weise sollte sich Umwelterziehung diesen pädagogischen Prinzipien verpflichtet fühlen, wie sich auch Pädagogen der durch sie geschaffenen Lern-Umwelten bzw. Lernbedingungen im Sinne einer Ökologisierung der Pädagogik bewußt werden sollten.

Umwelterziehung in der beruflichen Bildung

Inhalte, Ziele und Methoden der Umwelterziehung reichen über den allgemeinbildenden, schulischen Bereich weit hinaus, sie muß auch in der beruflichen Bildung wirksam werden. Da der Betrieb als Lernort zudem besondere Chancen bietet, umweltbewußte Einsichten und Verhaltensweisen zu fördern, vermag die berufliche Bildung zugleich einen originären (d. h. berufspädagogisch orientierten) Beitrag zur Umwelt(schutz)erziehung zu leisten. Dabei wird von folgenden Grundannahmen ausgegangen:

Berufspädagogisch orientierte Umwelterziehung

- hat in besonderer Weise den latenten Widerspruch (Konflikt) zwischen Ökonomie (Ausübung eines Berufes, Beschäftigung) und Ökologie (Wahrung des natürlichen Gleichgewichts) zu thematisieren, auszuhalten und Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln,
- darf nicht als modisches Beiwerk verstanden werden. Umwelterziehung im Betrieb zielt nicht allein auf das reaktive Beachten staatlicher Auflagen und Normen ab, sondern hat gerade unter ökonomischen Gesichtspunkten Zukunftsrelevanz (Umweltschonende Technologien, Recycling, Renaturalisierung usw.). Sie kann mithin Qualifikationen vermitteln, mit denen neue technische und ökonomische Lösungen gefunden oder umgesetzt werden können, die einem ganzheitlichen (vernetzten) Denken und Handeln bei Aufrechterhaltung betriebswirtschaftlicher Ziele gerecht werden [3],
- muß sich (zunächst) den bestehenden Berufsstrukturen und Ausbildungsinhalten anpassen. In ihrer praktischen Umsetzung hat sie von den betrieblichen und gesellschaftlichen Wirklichkeiten auszugehen. Als methodisch-didaktische Stufung des Unterrichts und der Unterweisung könnten sich die Schritte „Erfahrung – Lernen – Handeln“ als besonders effektiv erweisen,
- kann in zweifacher Weise das Verursacherprinzip erfahrbar und handlungsorientiert zur Geltung bringen, indem Produzenten- und Konsumentenhandeln zugleich ins Blickfeld geraten,
- hat einem – durch verlängerte Schulzeiten bedingten – höheren Stand von schulischer Allgemeinbildung, Reflexionsfähigkeit und Vorkenntnissen in Umweltfragen zu entsprechen.

Umwelt-Weiterbildung der betrieblichen Ausbilder

Die dargelegten Ziele, Probleme und Grundannahmen deuten darauf hin, daß eine berufspädagogisch orientierte Umwelt-

erziehung mit Hilfe einer entsprechenden fachlichen, methodischen und verhaltensorientierten Weiterbildung der Ausbilder eingeleitet und etabliert werden müßte. Ganzheitliche Betrachtung, prozessuales Denken und netzartige Verknüpfungen sind für den Einzelbetrieb sicher keine neuen Paradigmen; sie gilt es aber auf den über den Betrieb hinausreichenden Umweltschutz einerseits und die pädagogische Gestaltung andererseits auszuweiten. Der für die Qualifizierung der Ausbilder maßgebliche Rahmen der Berufs- und Arbeitspädagogik wäre für den Bereich der Umwelterziehung neu zu fundieren.

Erfahrungen in der Umwelt-Weiterbildung der Ausbilder sind kaum vorhanden. Die Konzeptionierung der Weiterbildung muß deshalb neu gefaßt werden und sich selbst als einen Prozeß begreifen. Zu Beginn dieses Prozesses können daher nur einige Fragen und vorsichtige Richtungsbeschreibungen formuliert werden. Folgende Fragen stehen im Vordergrund:

1. In welchen Berufsfeldern, Berufen oder Tätigkeitsbereichen muß dringend eine Umwelt-Weiterbildung der Ausbilder betrieben werden? Welche Ziele können im Rahmen dieser Weiterbildung vermittelt werden bzw. in der Berufsausbildung realisiert werden?
2. An welche hauptberuflichen und nebenberuflichen Ausbilder sollte sich die Umwelt-Weiterbildung richten? Ist sie dementsprechend eher zu beziehen auf die konkrete Ausbildung am Arbeitsplatz, oder sind besondere Methoden (z. B. Experimente oder Projekte) zu entwickeln und wie könnten diese dann mit einer Weiterbildung verbunden werden?
3. Welche Projekte im Bereich des Umweltschutzes, des Naturschutzes, der „sanften Technologien“, der Energiegewinnung, des Recyclings usw. gibt es bereits, die – in welcher Form auch immer – berufsbildende Ansprüche einschließen?
4. Welche Maßnahmen wurden bisher ergriffen zur Umwelt-schutzweiterbildung der Lehrer und welche Projekte existieren für die verschiedenen Schultypen und Jahrgangsstufen?
5. Kann man von Umweltkompetenz als einer neuen Anforderung an Ausbilder sprechen? Welchen Stellenwert haben dabei die bisher erworbenen Fähigkeiten, die als Fach-, Methoden-, Sozial- und Innovationskompetenz bezeichnet werden. Welches sind die allgemeinen, übertragbaren stets abrufbaren Merkmale von Umweltkompetenz mit ihren kognitiven und affektiven Ausprägungen.

Ohne eine Beantwortung dieser Fragen vorwegnehmen zu können, sollen in einem ersten Zugriff einige Gebiete genannt werden, die sich für die Konzeptentwicklung einer Weiterbildung eignen könnten:

- In verschiedenartigen Weiterbildungsveranstaltungen könnten „integrierte“ Unterweisungspläne erarbeitet und Trainings nach der Stufung „Erfahrung – Lernen – Handeln“ durchgeführt werden. Bestimmte Berufe mit expliziter Verankerung des Umweltschutzes in der Ausbildung oder offenkundiger Relevanz ökologischer Auswirkungen sollten bevorzugt werden (z. B. Land- u. Forstwirtschaft, Garten- u. Landschaftsbau, Chemieberufe, Ver- und Entsorger, Energiewirtschaft, Ernährung, Hauswirtschaft, Einzelhandel, Verpackungsindustrie).
- Die Entwicklung von Projekten in der Ausbildung mit alternativen Technologien bzw. umweltfreundlichen Auswirkungen bei integrierter fachlicher und methodischer Weiterbildung der Ausbilder (Stichwort: Amerikanische Windturbine, Hinterhofbegrünung, Häuserrenovierung, Gewässerrenaturierung, Solarenergie). [4]
- Entwicklung von übergreifenden, nicht auf bestimmte Berufe begrenzten Weiterbildungskonzepten, z. B. in den Problemfeldern Energie, Abfallwirtschaft, Transport und Verpackung bzw. in allgemeinen, gesellschaftspolitisch kontroversen Feldern, wie Ökonomie und Ökologie, Arbeitslosigkeit und Arbeitsbeschaffung, Atomenergie, physische und psychische Gesundheitsvorsorge.

- Weiterbildung von Ausbildern zur berufsübergreifenden Vermittlung von Ausbildungsinhalten, z. B. durch partielle Zusammenarbeit von gewerblichen und kaufmännischen Auszubildenden (Industriekaufleute).

Zur Realisierung einer Umwelt-Weiterbildungskonzeption im BIBB

Die Entwicklung von (exemplarischen) Umwelt-Weiterbildungskonzeptionen könnte im Bundesinstitut in verschiedenen Arbeitsfeldern erfolgen. Im folgenden werden einige generelle Möglichkeiten aufgezeigt, deren tatsächliche Realisierung (Zeit, Kapazität, Mittel usw.) in einem weiteren Schritt geprüft werden müßte:

1. Modellversuchs-Programm „Berufspädagogisch orientierte Umwelterziehung“ (BORUM)
Analog zum Modellversuchs-Programm „Neue Technologien“ könnten Modellversuche durchgeführt werden, die sich insgesamt zu einem schlüssigen Programm bündeln lassen müßten.
2. Forschungsprojekt(e) (BORUM)
Zu unterscheiden wären empirisch-analytische Projekte und Maßnahme-Projekte (Weiterbildungs-Modelle).
Empirisch-Analytische Projekte könnten (ggf. als Vorlauf) etwa folgende Aspekte einbeziehen:
 - Umweltbewußtsein von Ausbildern (Ökologische Gefühle – technokratische Argumente [5]),
 - verändertes Umweltbewußtsein als Folge ökologischer Projekte in der Berufsvorbereitung, Berufsausbildung (Wirkungsanalyse),
 - Determinanten der Meinungsbildung zum Umweltschutz. Einschätzungen von Schulabgängern und Berufsanfängern (bei Eintritt in das Berufsleben),
 - Analyse von Materialien zur Umwelterziehung im Hinblick auf die Übertragbarkeit (analog) auf die berufliche Bildung. [6]

Maßnahme-Projekte

- Entwicklung von Modell-Seminaren bzw. Modell-Konzeptionen zur Weiterbildung der Ausbilder im Verbund mit Modellversuchen.
3. Ausbilder-Förderung
Konfektionierung erprobter Seminar-Konzepte und Dozenten-Leitfäden zur Implementierung der Weiterbildung. [7]

Anmerkungen

- [1] Deutsche UNESCO-KOMMISSION (Hrsg.): Zwischenstaatliche Konferenz über Umwelterziehung. Konferenzbericht 4, München 1979. Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) (Hrsg.): Ökologie und Umwelterziehung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1981. Zentralstelle für Umwelterziehung (Hrsg.): Memorandum. Aufgaben einer an der Universität Essen – Gesamthochschule errichteten Zentralstelle für Materialien zur Didaktik der Umwelterziehung. Essen 1977.
- [2] CAPRA, F.: Wendezeit, Bausteine für ein neues Weltbild. Bern, München, Wien. 1984.
- [3] Vgl.: SIMONIS, Udo, E.: Ökologische Orientierung der Ökonomie. In: Wissen für die Umwelt. (de Gruyter), Berlin, New York 1985.
- [4] Vgl.: Handreichungen für Berufsausbildung. Metalltechnik Nr. 7, BIBB 1982 und Handreichungen für die Berufsausbildung. Agrarwirtschaft Nr. 1, BIBB 1983.
- [5] STRÜMPPEL, B.: Ökologische Gefühle – technokratische Argumente. In: Wissen für die Umwelt, a. a. O.
- [6] Materialien zur Umwelterziehung. IPN an der Universität Kiel (Günter Eulefeld). Umwelterziehung. Verzeichnis von audiovisuellen Medien. Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht. Materialien zur Ökopädagogik. Bibliographie vorhandener Materialien zur Ökopädagogik im Bereich schulischer und außerschulischer Jugendarbeit (Klaus Hahn, Mainz).
Unesco-Verbindungsstelle für Umwelterziehung im Umweltbundesamt (Hrsg.): Bibliographie Umwelterziehung, Berlin, 3. Auflage, März 1984 (Bearbeiter: Reinhard Peglau).
- [7] Vgl. zur Frage der Konsequenzen und Empfehlungen auch die Rede von Frau Bundesminister Wilms zum Abschluß des Symposiums „Zukunftsaufgabe Umweltbildung“ am 26.09.1986 in Bonn.

MODELLVERSUCHE

„CNC-Qualifizierung für Ausbildungs- und Werkstattführungspersonal in der Metallindustrie“

Adressaten und Zielsetzung

Ausbildungsleiter, Ausbilder, Meister und Vorarbeiter sind die Teilnehmer des Modellversuches. Sie sollen Handlungskompetenz im Bereich CNC-Technik erwerben und das bedeutet die Fähigkeit, neu erworbenes Fachwissen a) weiterzuvermitteln und b) Arbeitsabläufe technisch-organisatorisch mitzugestalten. Um dies zu erreichen, ist neben einer fachlichen zusätzlich noch eine pädagogische Qualifizierung erforderlich.

Die wesentlichen Ziele, die der Teilnehmer erreichen soll, lauten einfach ausgedrückt:

- Programmieren lernen durch selbständiges Arbeiten an einem CNC-Simulator,
- Bedienen von CNC-Produktionsmaschinen (Drehen/Fräsen/Drahterodieren/Schleifen),
- Kennenlernen verschiedener Steuerungen,
- Didaktik der CNC-Technik erfahren und erproben,
- Beim Einsatz von CNC mitreden und den Arbeitsablauf organisieren können.

An fachübergreifenden Qualifikationen stehen Selbständigkeit, Teamfähigkeit und Vermittlungskompetenz im Vordergrund. Da-

bei kommt dem Rollenverständnis des Ausbilders eine besondere Bedeutung zu. Er soll Lernprozesse organisieren, die selbstgesteuertes Lernen ermöglichen und in diesem Sinne beratend tätig werden.

Rahmenbedingungen

Das Projekt ist in der Modellversuchsreihe „Neue Technologien“ angesiedelt und hatte generell das Ziel der Qualifikationsvermittlung. Dazu sollen konkrete inhaltliche, methodische und auch organisatorische Wege in der betrieblichen Praxis erprobt werden. Dabei kann auf Ergebnisse aus anderen Modellversuchen zurückgegriffen werden. Diese Erfahrungen fließen in das Projekt ebenso ein, wie die Bestimmungsfaktoren, die sich durch die Beteiligten ergeben. Der Durchführungsträger ist das Bildungswerk der Berliner Wirtschaft und durchgeführt werden die Maßnahmen bei der Firma AEG in Berlin. Eine Besonderheit ergibt sich aus der Zusammensetzung der wissenschaftlichen Begleitung. Sie gliedert sich in einen fachwissenschaftlichen Teil (Fraunhofer-Gesellschaft) und einen berufspädagogischen Teil. So ergibt sich in der Zusammenarbeit die Dreierkonstellation Betrieb, Berufsschule und Hochschule. Durch die spezifischen Kenntnisse der Beteiligten ist auch die Ausformung der Lehrgangsbauweise wesentlich geprägt. Nach einem Jahr Laufzeit, läßt sich feststellen, daß die Zusammenarbeit von Betrieb und Schule im Sinne der Zielsetzung äußerst anregend und fruchtbar verläuft. Die Beteiligten haben für das Versuchsgeschehen abwechselnd eine Motor-

funktion übernommen und damit die Möglichkeit geschaffen, wesentlich mehr Kursteilnehmer zu schulen, als ursprünglich vorgesehen. Für die Verbreitung der Modellversuchsergebnisse übernimmt der Berufsbildungsausschuß des Gesamtverbandes der metallindustriellen Arbeitgeberverbände, eine zusätzliche Motorfunktion. So ist vorgesehen, den Weiterbildungslehrgang nach Fertigstellung aller Unterlagen bei verschiedenen Ausbildungseinrichtungen zu implantieren. Das bekundete Interesse bestätigt die Grundannahme des Versuches, daß neben der Fachvermittlung ein Bedarf an methodisch-didaktischer Kenntnisvermittlung besteht. Dies trifft besonders für Firmen zu, die eine eigene Ausbildung aufbauen wollen.

Struktur des Qualifizierungskonzepts

Um den unterschiedlichen Bedürfnissen und Anforderungen des Führungspersonals gerecht zu werden, mußte ein differenziertes und flexibles Ausbildungskonzept entwickelt werden. Diese Bedingungen erfüllt ein bausteinartiges Kursangebot, aus dem jeder der angesprochenen Adressaten sein individuelles Weiterbildungsprogramm zusammenstellt. Es werden zwölf jeweils einwöchige Kursbausteine angeboten, die entsprechend den Bedürfnissen zeitlich und inhaltlich kombiniert werden können. Dabei ist der Kurs „Grundlagen des Programmierens“ obligatorisch. Ferner ist aus acht verschiedenen Maschinenkursen mindestens einer zu wählen, und zur Zielerreichung bedarf es zusätzlich der Teilnahme am Kurs Didaktik/Einsatz von CNC.

Die relativ kurze Zeitspanne von einer Woche pro Kurs ist festgelegt worden, um die Freistellung des Führungspersonals insbesondere aus Klein- und Mittelbetrieben zu ermöglichen und die bisherigen Erfahrungen bestätigen die Richtigkeit der Annahme. Das Ausbildungskonzept gliedert sich in drei inhaltliche Bereiche:

1. Grundlagen des Programmierens am Simulator

Hier arbeiten jeweils zwei Teilnehmer an einem Simulator. Es wird nicht Theorie im Vorlauf vermittelt, sondern vom ersten Augenblick an der Steuerung gearbeitet. Dieses handlungsorientierte Vorgehen ist erwachsenengerecht, indem alles das gelernt wird, was jeweils zur Lösung der gestellten Aufgabe notwendig ist. Erste Erfahrungen zeigen, daß die Teilnehmer kaum eine Hemmschwelle haben, um mit dem Computer zu arbeiten. Es lernt sich spielerisch, es gibt keine realen Folgen (crash), wohl aber einen Erfolg am Bildschirm. Die Teilnehmer – auch die älteren – sind hochmotiviert und engagiert und können nach einer Woche bis zur Unterprogrammtechnik einfache realitätsbezogene Werkstücke programmieren.

2. Maschinenprogrammierung

Die Fertigungsverfahren Drehen, Fräsen, Drahterodieren und Schleifen werden an Produktionsmaschinen durchgeführt. Es besteht die Wahl zwischen den verschiedenen Verfahren und der jeweiligen fachlichen Staffe­lung in Grund- und Aufbaukurs.

Das vorherrschende Organisationsprinzip ist die Werkstattprogrammierung. Die reichhaltige Maschinenausstattung mit verschiedenartigen Maschinentypen und -steuerungen spiegelt die Vielzahl des Marktes wider und hat den Zweck, die Teilnehmer zur Flexibilität im Umgang mit CNC-Maschinen zu qualifizieren. Allen Lernaktivitäten liegt das Prinzip der Selbständigkeit zugrunde. Das gilt für die Informationsbeschaffung, die Planung, Durchführung und Bewertung der Arbeitsaufgaben. Der Trainer übernimmt die Rolle eines Lernberaters, der durch Gespräche anregt und hilft, wo es notwendig ist. Damit der Teilnehmer weitgehend selbständig lernen kann, werden projektorientierte Fertigungsaufgaben gestellt und Informationsmittel – Filme, Transparente, Bücher und Bedienungsanleitungen – in einer besonderen Mediothek bereitgestellt.

3. CNC-Technik – Didaktik

Obwohl schwerpunktmäßig die Werkstattprogrammierung behandelt wird, sollen die Teilnehmer doch Einblick in die AV-Programmierung erhalten, denn ein erheblicher Teil der Werkstücke wird in der industriellen Praxis im Rahmen der Arbeitsvorbereitung programmiert.

Für den Kursbaustein „Wirtschaftlicher Einsatz von CNC“ besteht eine große Vielfalt von Themen, die jeweils in Abhängigkeit vom Teilnehmerkreis und deren Bedürfnissen zusammengestellt werden. Ziel des Kurses ist es, über Entwicklungstendenzen und die zugehörige Arbeitsablauforganisation zu informieren.

Im Kursbaustein „Didaktik“ findet eine Reflexion des didaktischen Konzeptes und der Methoden in den bis dahin durchgelaufenen Kursen statt. Technik und Didaktik werden zwar in jedem Kurs integriert vermittelt, und die pädagogischen Intentionen sind explizit in einem Trainerleitfaden aufgeführt, aber das „Erlebte“ soll hier systematisiert, begründet und auf seine Wirksamkeit überprüft werden. Es gilt, die folgende Kausalkette einsichtig zu machen: Die Werkstattprogrammierung erfordert tendenziell eine Höherqualifizierung der Facharbeiter, verbunden mit logisch-abstraktem und arbeitsorganisatorischem Denken, das durch Merkmale wie Selbständigkeit, Teamfähigkeit und Flexibilität gekennzeichnet ist. Der Ausbilder sollte ein Eigeninteresse daran haben, diese Qualifikationen zu vermitteln, und das bedingt ein verändertes Rollenverständnis. Die neue Funktion des Ausbilders ist die des Lernberaters, der Selbständigkeit bei den Auszubildenden initiiert, Problemlösungen anregt und steuert, anstatt sie vorzumachen.

Dieser Sachverhalt wird unter Anleitung von Berufspädagogen im Kurs erläutert. Die Teilnehmer erarbeiten im Team ein Vermittlungskonzept, um ein einfaches Werkstück durch Drahterodieren zu fertigen. Die Erprobung findet anschließend mit Auszubildenden an einer Produktionsmaschine statt.

Die pädagogische Ausbildung stellt darauf ab, Zusammenhänge aufzuzeigen, die zwischen den verschiedenen Ausbildungsmedien und den damit erreichbaren Qualifikationen bestehen. Weitere Schwerpunkte sind die Vermittlungsstruktur – das Artikulations- oder Verlaufsschema – und die Methodenvielfalt, die eingesetzt werden kann, um

- a) zum Thema hinzuführen (Motivation, Problematisierung, Experiment usw.),
- b) am Stoff zu arbeiten (Vortrag, Streitgespräch, Leittext usw.),
- c) das Gelernte einzuüben (Zusammenfassung, Systematisierung, Analogiebildung usw.).

Pädagogische Konzeption

Die didaktische Planung orientiert sich nicht primär an einer Fachsystematik, sondern geht von einer Aneignungslogik aus, die darauf gerichtet ist, daß der Teilnehmer durch aktives Handeln lernt. Dazu hilft eine projektorientierte Aufgabenstellung, die Anleitungen und Markierungspunkte enthält, um selbständig ein Lösungsweg zu finden. Zur Informationsbeschaffung gehört immer wieder die Verbalisierung von Problemen und Fragen durch die Teilnehmer. Damit wird die Sprache als ein wesentliches Element für den Lernprozeß genutzt. Während der Teilnehmer weitestgehend selbständig arbeitet, sich informiert, die Arbeitsfolge plant, durchführt und selbst bewertet, tritt der Trainer als Wissensvermittler in den Hintergrund. Die neue Funktion ist die eines Beraters, der durch Gespräche anregt und Lernhilfen gibt. Damit der Trainer diese veränderte Rolle wahrnehmen kann, müssen Medien einen Teil der Wissensvermittlung übernehmen. In diesem Zusammenhang ist besonders auf den Einsatz von ca. zweiminütigen Filmabschnitten hinzuweisen, der von den Trainern mit Erfolg in den Maschinenkursen praktiziert wird. Die gezielte Kurzinformation schafft zwischendurch Aufmerksamkeit und entlastet den Trainer von der personell viel länger dauernden Wissensvermittlung. Zu den sichtbaren Ergebnissen des Modellversuches gehört insbesondere das Schulungspaket, das für jeden Kursbaustein entwickelt wird. Es gliedert sich in einen Informationsteil mit homogenisierter Bedienungsanleitung, einer Aufgabensammlung sowie einem Verlaufsschema und einem kommentierten Trainerleitfaden. Für die ersten Kurse liegen diese Materialien vor. Sie stellen grundsätzlich kein Rezept für eine spätere Vermittlung im Betrieb dar, sondern sind eine – auch teilweise visuelle – Orientierungshilfe, die weiter evaluiert

werden sollte. Durch das ganzheitliche Lern-Handlungskonzept sollen insgesamt folgende Verhaltensdispositionen gefördert werden:

- Zusammenarbeit innerhalb einer projektorientierten Lerngruppe,
- Selbständige Problemlösung unter Zuhilfenahme von Medien,
- Flexibilität im Umgang mit verschiedenartigen Steuerungen.

Ein übergreifendes Lernziel ist es, die Möglichkeiten des technisch-organisatorischen Wandels zu erkennen und im Sinne einer humanen und motivationsfördernden Arbeitsgestaltung zu nutzen.

*Manfred Brandt
BIBB, Berlin*

„Arbeitskreis Ausbilder“ nutzt Modellversuchserfahrungen

Berliner Ausbilder, das Amt für die Industrie und Sozialarbeit der evangelischen Kirche und das BIBB arbeiten seit 1984 zusammen in einem Arbeitskreis. Dieser hat sich inzwischen 16mal getroffen. Im Mittelpunkt standen drei mehrtägige Exkursionen zu bekannten Modellversuchsträgern, die mit Unterstützung des BIBB vor- und nachbereitet wurden. Sechs der in der Regel dreistündigen Zusammenkünfte nach Feierabend wurden vor Ort, d. h., in den Ausbildungsbetrieben von Teilnehmern durchgeführt.

An den bisherigen Veranstaltungen des Arbeitskreises haben sich jeweils bis zu 34 Personen aus 17 verschiedenen öffentlichen und privaten Betrieben und Institutionen beteiligt. Aus dem BIBB haben bereits Mitarbeiter aus den Hauptabteilungen Curriculumforschung und Medienforschung teilgenommen, um den unterschiedlichen Interessenschwerpunkten der Ausbilder entgegenzukommen.

Wie ist diese Aktivität zustande gekommen, von welchen Zielen wird sie getragen und welche Perspektiven sind für das laufende Jahr vorgesehen?

Das Amt für Industrie und Sozialarbeit der evangelischen Kirche in Berlin (West) wollte möglichst praxisnah eine Diskussion über Bildungsperspektiven fördern und dazu engagierte Ausbilder miteinander ins Gespräch bringen. Aus dem engeren Beraterkreis der Industriejugend kam der Vorschlag, das BIBB einzuschalten und auf diesem Wege Berliner Ausbildern Erfahrungen aus Modellversuchen, vor allem zur Erprobung neuer Ausbildungsmethoden, zugänglich zu machen.

Nach sorgfältiger Vorbereitung wurde eine erste Exkursion 1984 zu den Modellversuchsbetrieben Stahlwerke Peine-Salzgitter AG, zur Ford-Werke AG in Köln und zur Hoesch-Stahl AG in Dortmund organisiert. Dabei sollten erprobte Vorteile einer Projektausbildung, einer Leittextausbildung zur Einführung weitgehend selbstgesteuerter Lernprozesse durch die Auszubildenden sowie die Vorteile einer Teamausbildung vorgestellt und auf ihre mögliche Übertragbarkeit hin diskutiert werden.

Eine weitere Exkursion wurde im vergangenen Jahr – wieder mit 32 Teilnehmern – in den süddeutschen Raum unternommen. Diesmal wurden die Ausbildungsabteilungen der Voith GmbH in Heidenheim, der Firma Traub in Reichenbach, des Werkes Gaggenau der Daimler-Benz AG und der Firma Porsche in Stuttgart besucht. Besondere Aufmerksamkeit wurde dabei dem Einsatz kreativer Aufgabenstellungen für die Förderung verstehenden Lernens gewidmet sowie der Organisation und Bewährung von Projektgruppenarbeit in Kleingruppen von maximal 6 Auszubildenden auch im Rahmen der speziellen Fachbildung.

In diesem Jahr wurde wieder eine Exkursion mit unterschiedlichen Modellversuchsschwerpunkten durchgeführt. Besucht wurden die zentrale Ausbildungseinrichtung der Handwerkskammer in Braunschweig und der Firma Rolley sowie die Ausbildungswerkstatt der Deutschen Bundesbahn in Hannover-Leinhausen, wo die Berliner Ausbilder erneut Erfahrungen mit dem

Einsatz der Leittextmethode im ersten und zweiten Ausbildungsjahr vor Ort sammeln konnten. Einen Einblick in moderne Ausbildung von Technischen Zeichnern/Zeichnerinnen gewährte die SMS Schloemann-Siemag AG in Hilchenbach. Außerdem wurde ein Besuch im Berufsförderungszentrum Essen ermöglicht. Vor allem aber hat die Gruppe auch an den Hochschultagen ‚Berufliche Bildung‘ 1986 in Essen, speziell an der Ausbilderfachtagung ‚Probleme der betrieblichen Berufsbildung‘, teilgenommen.

Als förderlich für das gegenseitige Verständnis der Arbeitsgruppenmitglieder haben sich die Besuche vor Ort bei den Betrieben der beteiligten Ausbilder in Berlin erwiesen. Bisher hat der Arbeitskreis bei den zentralen Ausbildungswerkstätten der Berliner Stadtreinigung, der Berliner Verkehrsbetriebe, der BEWAG und der Daimler-Benz AG, des Annedore-Leber-Berufsbildungswerkes in Berlin sowie im BIBB und ansonsten in den Räumen des Amtes für Industrie und Sozialarbeit der evangelischen Kirche getagt.

Bei den Ausbildern wächst mit den eigenen Versuchen zur Verbesserung der Ausbildung das Interesse an Erfahrungen Dritter bei der Neugestaltung der Lernaufgaben, der Lernprozesse und der Lerngruppenbildung. Unter den jeweiligen betrieblichen Bedingungen wurden die Vor- und Nachteile der in Modellversuchen erprobten Modelle beleuchtet und auf ihre eventuelle Übertragbarkeit hin besprochen.

Weitgehende Übereinstimmung wird bei den folgenden Zielen zur Verbesserung der Motivation und Qualifikation der Auszubildenden spürbar:

- Verstärkter Einsatz von Projektaufgaben, bei denen durch Lerngegenstände mit Gebrauchswert sachlich effektives Planen, Ausführen und Auswerten selbständig gelernt werden kann,
- Einsatz von Leitfragen, über die durch verständnisorientierte Verzahnung von Theorie und Praxis Lernen unmittelbar von Lernmaterialien, von Kollegen und von Ausbildern selbständig gelernt werden kann und
- Förderung von Teamgruppen, in denen kooperativ effektives Lernen von anderen, mit anderen und für andere selbständig gelernt werden kann.

Für die weitere Arbeit hatten sich einige Arbeitsgruppen gebildet, die in möglichst engen Kontakten zur Ausbildungspraxis unterschiedliche Einführungshilfen für die Beteiligten erarbeiten wollen, so z. B. für die Einführung

- praxisorientierter neuer Technologien in der Erstausbildung,
- der neuen Ausbildungsordnung in den Metall- und Elektroberufen,
- projektorientierter Aufgabenstellungen in der beruflichen Grund- und Fachbildung,
- kooperationsorientierter Kleingruppenarbeit zur Förderung mitverantwortlicher Verhaltensweisen,
- einer Verbesserung der Kooperation mit der Berufsschule und den Berufsschullehrern,
- einer Verbesserung der Ausbildung von Mädchen in herkömmlichen Männerberufen.

Entsprechend der besonderen Entstehungsgeschichte dieses Arbeitskreises möchten sich die Beteiligten nach allen Seiten hin offen halten und über möglichst aktuelle Informationen und erprobte Modellversuchsergebnisse die Weiterentwicklung der Berufsausbildung an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Weiterentwicklung anpassen. Dazu hat man sich bisher an dem Konzept „Lernen durch Tun“ orientiert, also an einem Klugwerden aufgrund eigener praktischer Erfahrungen.

Jetzt soll ein qualitativ anspruchsvolleres Konzept zur Orientierung herangezogen werden, bei dem man hofft, „verstehendes Lernen durch vernetztes (geordnetes) Tun“ fördern zu können; vielleicht nach dem Motto: Qualifizieren durch komplexes, kreatives und effektives Engagieren!

*Dietrich Weißker
BIBB, Berlin*

Gemeinsame Facharbeiterqualifizierung für arbeitslose Deutsche und Ausländer. Ein Modellversuch bei der Stiftung Berufliche Bildung – Arbeitslosenbildungswerk – Hamburg

Konzeption und Zielsetzung des Modellversuchs

Angesichts wachsender Zahlen von an- und ungelerten Arbeitslosen, die auf dem Arbeitsmarkt nur schwer vermittelbar sind, gewinnt ihre qualifizierte Berufsausbildung zunehmend an Bedeutung. Besonders betroffen sind neben Deutschen mit schulischen und beruflichen Bildungsdefiziten, Ausländer, die die deutsche Sprache schlecht beherrschen und allgemeine Bildungslücken aufweisen.

Um für Ausländer und Deutsche gemeinsame Fördermaßnahmen zu erproben, hat die Stiftung Berufliche Bildung – Arbeitslosenbildungswerk – Hamburg in Verbindung mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlin ein Konzept für eine Vollzeitmaßnahme entwickelt. Sie hat das Ziel, deutsche und ausländische Arbeitslose als Gas- und Wasserinstallateur, Zentralheizungs- und Lüftungsbauer sowie Rohr- und Heizungsinstallateur auszubilden. Das Programm sieht die Betreuung und Beratung der Kursteilnehmer durch sozialpädagogisch und technisch qualifizierte Fach- und Kursberater als Lernprozeßbegleiter vor und schließt ein flexibles und differenziertes Angebot von Stütz- und Fördermaßnahmen ein.

Das Programm setzt sich aus einer dreimonatigen Aufbau- und Trainingsphase (ATP) und dem eigentlichen Ausbildungskurs zusammen, der entsprechend den beruflichen Vorkenntnissen und vorweisbaren Berufserfahrungen der Teilnehmer 14 bzw. 19 Monate dauert.

Während des dreimonatigen Vorkurses (ATP) wird das Ziel verfolgt, die Teilnehmer wieder an ein systematisches Lernen heranzuführen und bei ihnen Mängel – vor allem in den allgemeinbildenden Fächern – wie Deutsch und Rechnen, die ja Grundlage für eine Facharbeiterausbildung sind, abzubauen. Der Ausbildungskurs wiederum dient der gezielten beruflichen Qualifizierung in den auszubildenden Berufen; er schließt mit der Kammerprüfung ab. Ein abgestimmtes Angebot an Stütz- und Fördermaßnahmen vervollständigt das Ausbildungsprogramm.

Darüber hinaus besteht die Möglichkeit zur Betreuung und Beratung der Kursteilnehmer durch sozialpädagogisch geschulte Fach- und Kursberater über die gesamte Kursdauer.

Durchgängiger Gedanke ist dabei, die sozialpädagogischen, allgemeinbildenden und berufsbildungsqualifizierenden Aufgaben miteinander zu verknüpfen; dies setzt eine intensive Zusammenarbeit von Sozialbetreuern und Fachberatern sowie Ausbildern und Dozenten voraus, die in allen Kursphasen auf vielfältige Weise erfolgt; u. a. gemeinsame Unterrichtsplanung und -gestaltung und Fortbildung.

Schließlich wurde zur Unterstützung des Modellversuchs ein Beirat gegründet, dem Vertreter des Arbeitsamtes Hamburg, des Amtes für Berufs- und Weiterbildung, der Handelskammer Hamburg, der Industriegewerkschaft Metall, des Industrieverbandes Heizung-, Klima- und Sanitärtechnik, der Innung Heizung- und Klimatechnik, der Innung für Sanitärtechnik, der Gewerbeschule für Installationstechnik, des Bundesinstituts für Berufsbildung, Berlin, und des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, angehörten.

Erfahrungen und Ergebnisse nach Abschluß des ersten Ausbildungsdurchgangs

Im laufenden Modellversuch der Stiftung Berufliche Bildung sind zwei Ausbildungsdurchgänge vorgesehen. Der erste Durchgang begann im August 1984 und schloß im August '86 mit der

letzten Prüfung vor der Handwerkskammer zu Hamburg ab. Die Prüfungsergebnisse sind mehr als ermutigend: Alle gemeldeten Kursteilnehmer haben die Prüfungen bestanden, teilweise mit überdurchschnittlichen Ergebnissen und Auszeichnungen. Dies ist um so bemerkenswerter, als sich die Eingangsvoraussetzungen für Teilnehmer und Ausbilder alles andere als günstig darstellten! Bestimmt wurde nämlich die Kursgestaltung durch eine ausgesprochen heterogene Zusammensetzung des Teilnehmerkreises, was die ethnische Herkunft (18 Ausländer unterschiedlicher Nationalität und 36 Deutsche), die Altersverteilung, die Berufserfahrung und die schulische Vorbildung betraf:

- Die theoretischen Vorkenntnisse (schulische Vorbildung) der Teilnehmer reichten in einigen Fällen von dem Sonderschulabgang bis zum überdurchschnittlichen Hauptschulabschluß. Während einige der Teilnehmer die einfachsten Lerntechniken kaum beherrschten und nur eine knapp 3jährige einseitig-repetitive Berufserfahrung besaßen, hatten wiederum einige Teilnehmer eine 10- bis 20jährige einschlägige Berufserfahrung.
- Bei ausländischen Teilnehmern waren zum Teil defizitäre bis mangelhafte Kenntnisse der deutschen Sprache in Wort und Schrift festzustellen. Die Altersspanne der Teilnehmer reichte von 20 bis 50 Jahren.
- Die Dauer der Arbeitslosigkeit war bei den Teilnehmern höher als im Bundesdurchschnitt. So waren 37 Prozent von ihnen über ein Jahr, 15 Prozent sogar mehr als zwei Jahre arbeitslos. Die Dauer ihrer Arbeitslosigkeit ging von 3 Monaten bis über 3 Jahre.

Faßt man die gemachten Erfahrungen des ersten Ausbildungsdurchgangs in aller Kürze zusammen, so läßt sich folgendes feststellen:

- Die fachpraktischen Kenntnisse und Fertigkeiten der Teilnehmer entsprachen i. d. R. nicht dem aufgrund der nachgewiesenen mehrjährigen Berufserfahrung zu erwartenden Stand. Daraus folgt, daß der Praxisanteil in etwa gleichgewichtet zum Theorieanteil sein muß.
- Die Anforderungen an die Berufsinhaber auf dem Arbeitsmarkt (Einführung neuer Technologien, Energieeinsparungen, umweltfreundliche Energienutzung, Ver- und Entsorgung) sind gestiegen und steigen weiter. Um dem Anspruch gerecht zu werden, im Rahmen des Modellversuchs schlechtqualifizierten Arbeitslosen eine vollwertige Ausbildung zu vermitteln, ist eine längere Vorbereitungsphase – von sechs Monaten – und ein Hauptkurs von bis zu 24 Monaten einzuplanen.
- Die wesentliche Voraussetzung für den individuellen Erfolg der Teilnehmer liegt in der Reduzierung von Problemen bzw. Problemkonstellationen, die sich hemmend oder belastend auf die Kursteilnahme auswirken. Hier hat sich die Hilfe und Unterstützung durch sozialpädagogisch qualifizierte Fach- und Kursberater als unabdingbar herausgestellt.

Planungsausblick

Diese Erfahrungen sollen in das Programm für den zweiten Ausbildungsdurchgang einfließen, der ab August 1986 in drei Lehrgängen nach § 47 Arbeitsförderungs-gesetz (AFG) für die Berufe Gas- und Wasserinstallateur, Rohr- und Heizungsinstallateur, Zentral- und Lüftungsbauer anläuft.

So ist daran gedacht, im Rahmen der „Allgemeinen Vorbereitungskurse“ (AVK) der Stiftung Berufliche Bildung – Arbeitslosenbildungswerk – Hamburg, die Vorbereitung der Kursteilnehmer in Deutsch und Rechnen zu intensivieren sowie speziell für Ausländer in Kooperation mit der Volkshochschule Hamburg gesonderte Vorkurse „Deutsch als Fremdsprache“ (DAF) anzubieten. Aus diesem Grunde wird sich die Vorbereitungsphase für viele Teilnehmer auf sechs Monate verlängern.

Günter Kühn
BIBB, Berlin

Seminarkonzepte

Konzept

Betriebliche Innovationsprozesse sind eingebunden in komplexe Zusammenhänge. Alle dabei erforderlichen Veränderungen bewegen sich im Spannungsfeld zwischen Arbeitsorganisation, Technologie und Mitarbeitern. Die Einführung von Neuerungen bedarf daher der Abstimmung aller Einflussfaktoren.

Das Bundesinstitut bietet Konzepte an, mit deren Hilfe Innovationen im Bereich der Berufsbildung eingeführt werden können. Sie sind als Seminarkonzepte für die inner- und außerbetriebliche Weiterbildung von Ausbildern gestaltet.

Soll ein Seminarkonzept umgesetzt werden, muß der betriebliche Entscheidungsspielraum der Seminar Teilnehmer berücksichtigt werden. Innovationen mit hohem Einfluß auf die Arbeitsorganisation können durch Teilnehmer in offenen Veranstaltungen kaum betrieblich wirksam werden. Themen mit diesem Zuschnitt werden daher als Konzepte zur Organisationsentwicklung angeboten (die selbstverständlich Einheiten für innerbetriebliche Trainings enthalten).

Geht es dagegen um Interaktionsprozesse – also um den unmittelbaren



Arbeitsbereich von Ausbildern –, dann sind die Seminarkonzepte auf die Durchführung von Informations- und Trainingsveranstaltungen zugeschnitten.

Material

Alle Seminarkonzepte bestehen aus drei Teilbänden:

Ein **Veranstalterinfo** richtet sich an

den Seminarveranstalter und informiert über alle notwendigen Voraussetzungen zur Seminardurchführung. Auch die Druckvorlage für eine Ankündigung ist vorhanden, damit sich später nicht die „falschen“ Teilnehmer im Seminar befinden.

Ein **Referentenleitfaden** enthält alles, was der Referent zur Durchführung benötigt: Das Muster eines Ablaufplans, die Beschreibung der einzelnen Seminarteile einschließlich einer Einschätzung der möglichen Teilnehmerreaktionen sowie alle benötigten Visualisierungsmittel (vervielfältigungsfähige Vorlagen für Arbeitstransparenze, Arbeitsblätter, Fälle, Spiele, Hinweise auf Filme und weiteres Material, etc.).

Die **Teilnehmerunterlagen** bestehen aus einem ausführlichen Reader (bei den behandelten Themen ist geeignete Literatur i. d. R. rar) sowie aus Arbeitsmitteln, die die Teilnehmer an ihrem Arbeitsplatz einsetzen können (Arbeitsblätter, Checklisten, ...).

Die Teilbände jedes Seminarpakets können auch einzeln bezogen werden. Für Sätze von Teilnehmerunterlagen (Mindestabnahme 10 Stück) gibt es einen Sonderpreis, der unter den Kopierkosten liegt (ca. 3 Pf. pro Seite).

1. **Leittexte – ein Weg zu selbständigem Lernen**

2. **Frauen in gewerblich-technischen Berufen**

3. **Türkische Jugendliche in der Berufsausbildung**

4. **Neue Hilfen in der Ausbildung an CNC-Maschinen**

5. **Kreative Aufgabenstellungen zur Förderung der Motivation und Selbständigkeit**

6. **Spracherwerb in der Ausbildung am Beispiel türkischer Auszubildender**

7. **Die neuen industriellen Metallberufe**

8. **Situationsorientierte pädagogische Qualifizierung von Ausbildern**

9. **Motivation in der Ausbildung zu lebenslangem Lernen**



10. **Abiturienten in Ausbildungsberufen**

11. **Die Bewerbergruppe „Lernbeeinträchtigte“ für gewerbliche Ausbildungsberufe**

12. **Gestaltung von Lernprozessen in heterogenen Gruppen**

13. **Daten-Verarbeitung in der kaufmännischen Berufsausbildung**

14. **Aufbereiten von lernwirksamen Ausbildungsunterlagen**

Neue Ausbildungsmittel im Berufsfeld Metalltechnik

Im Maschinenbau werden Bewegungen und Kräfte feinfühlig mit hydraulischen Aggregaten gesteuert. Elektrische Magnetventile eröffnen hier den Zugang zu elektrischen und elektronischen Steuerungen. Weil die elektrischen Steuerungen Stand der Technik sind und elektronische Steuerungen immer mehr eingesetzt werden, hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) die Übungsreihe

Elektrohydraulik – elektrische Steuerungen für Hydraulik –

herausgegeben.

Bibliographische Daten:

Übungsheft für den Auszubildenden:

Bestell-Nr. ISBN 3-410-70092-7
1986, DIN A4, 90 Seiten, 125 Abbildungen,
Loseblattsammlung (Schnellheftung)

Begleitheft für den Ausbilder:

Bestell-Nr. ISBN 3-410-70093-5
1986, DIN A4, 44 Seiten, 30 Abbildungen,
Loseblattsammlung (Schnellheftung)

Kenntnisprüfungen im Streifband:

Bestell-Nr. 70094
1986, DIN A4, 28 Seiten
Loseblattsammlung im Streifband

Vertrieb:

Beuth Verlag, Burggrafenstraße 6, 1000 Berlin 30 und örtlicher Buchhandel

Angaben zum Inhalt

In der einleitenden Kenntnisvermittlung werden einige Hinweise zum Umgang mit elektrischen Meßgeräten gegeben. Zum erfolgreichen Durcharbeiten der Übungsreihe sind sonst keine besonderen Kenntnisse der Elektrotechnik notwendig. Der elektrische Schaltmagnet der Magnetventile ist Gegenstand der ersten Übung. Danach werden mit steigendem Schwierigkeitsgrad Relaissteuerungen aufgebaut. Als Eingänge der Steuerung lernt der Auszubildende die Funktion der verschiedenen Geber wie Tastschalter, Grenztaster, induktive und kapazitive Näherungsschalter, Reed-Kontakte, Lichtschranken und Druckschalter kennen. Zum Abschluß der Übungsreihe wird ein Einstieg in die Proportionalventiltechnik gegeben.

Hinweise für die Redaktion

Falls Sie eine eigene Rezension veröffentlichen wollen, sind wir gerne bereit, Ihnen die Bände der Übungsreihe kostenlos zur Verfügung zu stellen. Für die Übersendung eines Belegexemplares wäre ich Ihnen sehr dankbar.

Weitere Auskünfte:

Rolf Gänger, Telefon (030) 8683-294
W. Schwarz, Telefon (030) 8683-205
Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31

