

BERUFSBILDUNG IN WISSENSCHAFT UND PRAXIS

Aus dem Inhalt:

I D 20155 F

**Schwerpunktthema:
Ausbilderqualifizierung**

**4
Juli
1989**

Aktuelle Ziele und Maßnahmen

Veränderte Anforderungen und Qualifikationen

Soziale Realität und pädagogischer Anspruch

Neue Konzepte und Methoden

Erste betriebliche Erfahrungen

Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung



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

DER AUS BIL DER

**Zeitschrift für
betriebliche
Berufsausbilder**

Die Zeitschrift für betriebliche Berufsausbilder will die Ausbilder im Betrieb, denen vor Ort die Sorge um eine erfolgreiche Berufsausbildung der Jugendlichen übertragen ist, laufend über die Entwicklung der Berufsbildung unterrichten und ihnen aus der Fülle der Betriebserfahrungen Wichtiges und Interessantes vermitteln.

Ständige Rubriken:

Meinung

Ratgeber

Das aktuelle Thema

Weiterbildung

Berufsbildung in Theorie und Praxis

Infos/Tips/Trends

Herausgeber: Dr. Adolf Kieslinger und Rainer-M. Kieslinger,
Am Buchenhang 14, 5300 Bonn 1

Redaktion: Jo Appel,
Am Nettchesfeld 4, 4000 Düsseldorf 13

„Der Ausbilder“ kostet:

Einzelstück 2,40 DM; halbjährlich 13,50 DM,

Jahresbezugspreis 25,20 DM zuzüglich Versandkosten und Mehrwertsteuer.

Preise für größere Mengen auf Anfrage.

ISSN 0004—8100

(Unverbindliche Preisempfehlung) Preisänderungen vorbehalten

Bestellungen an den Verlag oder den Buch- und Zeitschriftenhandel.

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

„Die Ausbilder müssen es schließlich machen!“

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

für etwa 4 Millionen Beschäftigte (17 %) gehört die Ausbildung junger Menschen zu einer besonderen Aufgabe im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit. Im Handwerk liegt der Anteil mit 26 % der Erwerbstätigen an der Spitze, in der Industrie sind es immerhin rund 13 %. Über diese Ausbilderinnen und Ausbilder, ihre berufliche Situation, ihre Qualifikation, ihre Ausbildungsaufgaben, ihre Sorgen und Nöte, die Weitergabe ihres Wissens und Könnens an junge Menschen mit ihren beruflichen Aufgaben in Einklang zu bringen, ist wenig bekannt. Eine qualitativ gesicherte Untersuchung, die in der Breite über die verschiedenen Wirtschaftssektoren einigermaßen gesicherte Aussagen zuläßt, liegt nicht vor.

Wir wissen nicht, wie der aktuelle Qualifikationsstand der Ausbilderinnen und Ausbilder beschaffen ist, wir kennen ihre konkreten Aufgaben im Rahmen der gesamten Berufsausbildung nicht, wir haben keine zuverlässigen Vorstellungen von den Arbeitsbedingungen, unter denen sie ihre schwierige Aufgabe wahrnehmen müssen, noch können wir etwas zu ihrem Qualifikationserwerb und ihrer Qualifikationserhaltung aussagen.

Die Leistungen dieser oft als „nebenamtlich“ oder „nebenberuflich“ bezeichneten Ausbilder sind für die Qualität der Berufsausbildung im dualen System ebenso wichtig wie die häufiger im Blickpunkt stehenden hauptberuflichen Ausbilder. Es sind etwa 70 000, die als leitende Ausbilder, als Ausbilder in den Lehrwerkstätten und Lehlabor großer und mittlerer Betriebe oder in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten tätig sind. Sie sind die „Professionellen“, die von ihrem ausschließlichen Auftrag, Ausbildung zu planen und durchzuführen, ihre Fachfrauschaft oder Fachmannschaft beziehen. Ihr Selbstverständnis als hauptberufliche Ausbilder läßt sie die fachliche wie die berufspädagogische Qualifikation gleichermaßen wichtig erachten und entsprechenden Weiterbildungsbedarf artikulieren. Die Abkopplung vom betrieblichen Geschehen verursacht dem hauptberuflichen Ausbilder nicht selten Probleme, mit der Entwicklung der betrieblichen Wirklichkeit Schritt zu halten. Ist er im Ausbildungszentrum eines Betriebes tätig, läßt sich dieses Problem durch ein regelmäßiges „Einklinken“ in den betrieblichen Ablauf relativ leicht beheben. Anders ist es bei den hauptberuflichen Ausbildern überbetrieblicher Berufsbildungsstätten, die bei der notorischen Personalknappheit dieser Einrichtungen immer unentbehrlich sind und für die längerfristige praktikumähnliche Weiterbildungsmaßnahmen in Betrieben selten sind.

Gleichwohl befinden sich die hauptberuflichen Ausbilder und auch jene weiteren ca. 700000 Beschäftigten, die als Ausbilder bei den zuständigen Stellen registriert sind, in einer vielfach günstigeren Situation als die eingangs erwähnten Beschäftigten, die im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit gelegentlich ausbilden. Wir ahnen die Belastung dieser am Ausbildungsprozeß beteiligten Frauen und Männer, wissen aber nicht, wie sie sich auf die neuen Herausforderungen vorbereiten, wie sie mit ihnen fertig werden. Diese Erkenntnislücken wiegen um so schwerer, als im Zuge des Erwerbs fachlicher, sozialer und persönlicher Handlungsfähigkeit der Lernort Arbeitsplatz wieder eine größere Wertschätzung erfährt. Die Verstärkung der Ausbildungsaktivitäten am Arbeitsplatz fällt jedoch in eine Zeit zunehmender Arbeitsbelastung durch technisch-organisatorischen Wandel und die Neuorganisation der Arbeit, die den nebenberuflichen Ausbilder häufiger unvorbereitet trifft.

Die Zukunft des dualen Systems, die Erhaltung des Qualifikationsniveaus unserer Bevölkerung im gemeinsamen Europäischen Binnenmarkt hängt wesentlich von der Motivation und Qualifikation unserer Ausbilder ab. Zahlreiche Berufsneuordnungen sollen die berufliche Bildung für junge Menschen attraktiver machen. Hier sind neue Ausbildungskonzepte erforderlich, die ganz konkret in den Betrieben entwickelt und umgesetzt werden müssen. Hierfür müssen den Ausbildern je nach ihren sehr unterschiedlichen Bedürfnissen entsprechende Hilfen angeboten werden.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung entwickelt seit 1985 Seminarkonzepte für die Weiterbildung von Ausbildern. Dies geschieht in offenen Konzepten, die vorwiegend für die hauptberuflichen Ausbilder und die überwiegend mit Ausbildung befaßten Beschäftigten entwickelt werden. Um für bestimmte Gruppen von nebenberuflichen Ausbildern „maßgeschneiderte“ Angebote entwickeln zu können, brauchen das Bundesinstitut für Berufsbildung und andere Einrichtungen zuverlässige und präzise Informationen über die Situation und Qualifikation der Ausbilder. Dann wird es möglich sein, auch für die bisher nicht bedachten Ausbilder Weiterbildungsangebote zu entwickeln. Das Bundesinstitut beabsichtigt, die erforderlichen Informationen über ein breit angelegtes empirisches Forschungsprojekt zu erheben und erbittet hierfür die Unterstützung der Ausbildungspraxis.



Hermann Schmidt

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

18. Jahrgang

Heft 4
Juli 1989

Impressum

Berufsbildung in Wissenschaft und
Praxis
(Bibliographische Abkürzung BWP)

Herausgeber

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

Redaktion

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

Beratendes Redaktionsgremium

Richard von Bardeleben
Hilde Biehler-Baudisch
Dr. Fred Steuerwald
Dr. Gerhard Zimmer

Verlag

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

Erscheinungsweise

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

Bezugspreise

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

Kündigung

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

Copyright

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

Manuskripte + Beiträge

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

ISSN 0341-4515

Inhalt

Thema Ausbilderqualifizierung

Kommentar

Seite

1

Fachbeiträge

- Willi Maslankowski
Aktuelle Ziele und Maßnahmen der Qualifizierung des
Ausbildungspersonals in der beruflichen Bildung 3
- Winfried Schulz
Veränderte Anforderungen und Qualifikationen betrieblicher
Ausbilder 6
- Rolf Jansen
Grundinformationen zum Ausbildungspersonal 11
- Peter-Jürgen Schneider/Reinhard Selka
Was Worte bewirken 17
- Ingeborg Weilnböck-Buck
Soziale Realität und pädagogischer Weiterbildungsanspruch 21
- Hans-Christian Steinborn
Ausbilder/innen im Spannungsverhältnis zwischen Bildungsziel und
Organisation des betrieblichen Ausbildungswesens 27

Interview

- Ausbildung am Arbeitsplatz fördert Fähigkeit zum selbständigen,
beruflichen Handeln
Interview mit Hannelore Kerbl und Ute Büchele 34

Standpunkte

- Dieter Herth
Gebotene Höherqualifizierung der Berufsausbilder 36

Aus Modellversuchen

- Astrid Bleck-Klatt
Hinter dem Rücken der Ausbilder 38

Aus der Praxis

- Wolfgang Wesely
Facharbeiterqualifizierung für Lasermaterialbearbeitung in der
Fertigungstechnik 42

Zur Diskussion

- Claus Gellermann
Ausbildung für eine umweltschonende Landwirtschaft 48
- Karlheinz Fingerle
Aus- und Fortbildung der Landwirte für Aufgaben im Naturschutz
und in der Landschaftspflege 49

Umschau

- Günter Kühn
Die Realisierung des türkischen Berufsbildungsgesetzes Nr. 3308
und die Art und der Umfang deutscher Unterstützung bei der
Entwicklung der Berufsbildung in der Türkei 51

Aus der Arbeit des Hauptausschusses des BIBB

- Kurzbericht der Sitzung 2/89 58
- Empfehlung zu Problemen des Ausbildungsabbruchs 59

Thema Berufsbildung

61

Rezensionen

63

Aktuelle Ziele und Maßnahmen der Qualifizierung des Ausbildungspersonals in der beruflichen Bildung

Willi Maslankowski

Die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung wird in Zukunft noch entscheidender — neben der Neuordnung der Inhalte und Anforderungen — von der fachlich-beruflichen und der arbeits- und berufspädagogischen Qualifizierung des Personals in der beruflichen Bildung abhängen. Besonders Klein- und Mittelbetriebe als das Hauptpotential des dualen Systems bedürfen der Unterstützung, wenn ein Gleichgewicht des Bildungssystems auch aus wirtschaftlichen, sozialen und gesellschaftspolitischen Gründen aufrechterhalten bleiben soll. Der Qualifizierung des Personals in der beruflichen Bildung mit gezielten Maßnahmen der Wirtschaft selbst und subsidiären Hilfen des Staates kommt deshalb eine wachsende Bedeutung zu.

Nachfolgend werden bisherige Maßnahmen kurz skizziert, bewertet und vorgeschlagen, wie sie ergänzt werden könnten. Mit der Reihenfolge ist eine Prioritätensetzung nicht beabsichtigt.



Willi Maslankowski, Dr. phil.
Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft;
Ausbildungsordnungen, Modellversuche und Berufsbildungsforschung, Personal in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, internationale Berufsbildung.

Ordnungsmaßnahmen für Ausbilder

— Änderung der Inhalte von § 2 der Ausbilder-Eignungsverordnungen (AEVO's)

Gemäß § 2 der AEVO's sind für die berufs- und arbeitspädagogische Eignung Kenntnisse in folgenden Sachgebieten nachzuweisen:

- Grundfragen der Berufsbildung
- Planung und Durchführung der Ausbildung
- Der Jugendliche in der Ausbildung
- Rechtsgrundlagen

Vorliegende Modellversuchsergebnisse, insbesondere zur Projektmethode, zur Leittextmethode und zu den Schlüsselqualifikationen sowie veränderte Auszubildendenstruktur und mangelnder Praxisbezug werfen die Frage auf, ob neue Inhalte der AEVO's (einschließlich Teil IV der Meisterprüfungen) notwendig sind. Die mit höherem Schulabschluß in die Ausbildung eintretenden Jugendlichen, höheres Eingangsalter, mehr Mädchen in gewerblich-technischer Ausbildung, ausländische Jugendliche, die Vermittlung neuer Techniken sowie die Erwachsenenweiterbildung stellen die Ausbilder vor neue vor allem didaktisch-methodische Anforderungen. Die Inhalte der Ausbilder-Eignungsverordnungen sind seit ihrer Konzipierung bald 20 Jahre alt. Sie müßten im Hinblick auf die Entwicklung der Berufsbildung in dieser Zeit überarbeitet werden. Die verschiedenen Ausbilder-Eignungsverordnungen könnten dabei zu einer Verordnung zusammengefaßt werden, in der es einen für alle gemeinsamen Teil und spezielle Teile für einzelne Bereiche geben könnte.

— Rahmenstoffplan und Musterprüfungsordnung

Die Empfehlung für einen Rahmenstoffplan zur Ausbildung von Ausbildern vom 28./29. 3. 1972 und die Musterprüfungsordnung für die

Durchführung von Prüfungen zum Nachweis berufs- und arbeitspädagogischer Kenntnisse vom 18. 1. 1973 sind auch heute noch wesentliche Bestandteile und Grundlage für den Nachweis der berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse. Bedingt durch die inzwischen stattgefundenen technische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Weiterentwicklung sind einerseits Anpassungen, insbesondere des Rahmenstoffplans, und andererseits darauf aufbauende Weiterentwicklungen der Berufs- und Arbeitspädagogik erforderlich.

— AEVO für freie Berufe

Diese letzte noch fehlende AEVO wurde bisher vor allem im Hinblick auf die angespannte Lage beim Ausbildungsplatzangebot zurückgestellt.

Die Ergebnisse eines Modellversuchs von 1977 mit dem Bund Deutscher Baumeister, Architekten und Ingenieure geben Hinweise für den Erlaß dieser Verordnung. Gegenwärtig wird geprüft, ob und wie eine Regelung für die freien Berufe erlassen werden kann.

Qualifizierungsmaßnahmen für Ausbilder

— Fördervorhaben

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft hat mit Erfolg hierzu bisher etwa 50 Vorhaben gefördert. Davon in jüngster Zeit folgende neueren Projekte:

- Erarbeitung von Lehrmaterialien und Ausbildungsmitteln zur Weiterbildung der Ausbilder (Deutsches Museum, München)
- Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern im Metall- und Elektrobereich (Universität Dortmund)
- Vorbereitung ausländischer Kleinunternehmer auf die AEVO-Prüfung (Forschungsgruppe — Heppenheim)
- Weiterbildung von Ausbildern in der flexiblen Anwendung von Methoden zur Förderung berufs-

übergreifender Fähigkeiten/
PETRA (Siemens AG)

- Weiterbildung von Ausbildern des Handwerks im Bereich der Gestaltung (Zentralverband des Deutschen Handwerks, Bonn)

Weitere Vorhaben sind erforderlich. Das gilt besonders für die Umsetzung bereits vorhandener Ergebnisse, z. B. für die Vermittlung neuer Techniken durch teilweise Verfilmung der Projektergebnisse des Deutschen Museums (Darstellung der Technikentwicklung). Neue Schwerpunkte sind auch zu setzen für die betriebliche Weiterbildung vermittelnde Personal (Weiterbildner) und die Qualifizierung von nebenberuflich tätigen Ausbildern (mitwirkende Fachkräfte) insbesondere bei der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen.

— Seminarpakete

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat 1985 im Rahmen seiner gesetzlichen Aufgaben die Aktivitäten auf dem Gebiet der Ausbilderweiterbildung fortgeführt, die bis dahin beim Ausbildungsförderungszentrum, Essen, unmittelbar aus Bundesmitteln gefördert wurden. Dabei handelt es sich um die Entwicklung von Weiterbildungsmaterialien (Seminarpakete), mit deren Hilfe die Träger der Ausbilderweiterbildung Seminarveranstaltungen planen und durchführen können. Auf diesem Wege werden den betrieblichen Ausbildern Innovationen in der Berufsbildung erschlossen und für ihre Arbeit unmittelbar handhabbar gemacht. Die Nachfrage nach den bisher fertiggestellten und den noch in der Entwicklung befindlichen Seminarpaketen zeigt, daß sowohl seitens der Ausbilder als auch seitens der Weiterbildungsträger ein erheblicher Bedarf an praktisch verwertbaren Informationen über Innovationen in der Berufsbildung besteht. Diese Maßnahme sollte kontinuierlich fortgeführt werden.

— Modellversuche

Die Modellversuche (BLK- und Wirtschafts-Modellversuche) haben sich bei der Förderung des

Personals in der beruflichen Bildung in mehrfacher Hinsicht sehr bewährt:

- Dem Personal kommt bei der Weiterentwicklung beruflicher Bildung eine Schlüsselrolle zu. Es handelt sich bei ihm um den bedeutsamsten Multiplikator für die Umsetzung von innovativ angelegten Modellversuchsergebnissen in den Alltag der Berufsbildungspraxis.
- Bisherige Maßnahmen bezogen sich sowohl auf die fachspezifische Weiterbildung, etwa im Rahmen der neuen Technologien, als auch auf didaktisch-methodische Aspekte der Vermittlungsprozesse. Besonders prägnant waren hierbei eine Weiterentwicklung aktivierender Ausbildungsmethoden, etwa durch das Stichwort „Leittextmethode“ repräsentiert.
- Zugleich ging es aber auch immer um die Erprobung pädagogischer Konzepte, die sich an den speziellen Bedürfnissen benachteiligter Personengruppen orientierten.
- Insgesamt rückte in diesem Zusammenhang die Beratungskompetenz des Personals stärker in den Mittelpunkt.

Mit zunehmender Bedeutung und Aktualisierung einer wirksamen arbeitsplatzorientierten Berufsbildung geraten Fragen der Qualifizierung im Umfeld der aus- und weiterbildenden Fachkräfte (nebenberufliche Ausbilder) am Arbeitsplatz in den Vordergrund.

Ein anderer Schwerpunkt liegt in der Weiterentwicklung der pädagogischen und fachlichen Kompetenz des Ausbildungspersonals in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten. Neue Einstellungen und Verhaltensweisen, die als generelle Leitlinien bei allen Neuordnungen berücksichtigt werden, müssen sich auch in den Vermittlungskonzepten überbetrieblicher Aus- und Weiterbildung widerspiegeln. Anträge für weitere, insbesondere Wirtschaftsmodellversuche, zu den noch offenen Fragen werden erwartet.

— Aktivitäten im BIBB-Unterausschuß 5

Der Unterausschuß 6 hat sich in den letzten Jahren im wesentlichen mit folgenden Themen befaßt:

- Qualifizierungsangebote für nebenberufliche Ausbilder
- Qualifizierung von Ausbildern für die Ausbildung ausländischer Jugendlicher
- Einsatz und Verwendung von Einstellungstests.

Bezüglich der Qualifizierungsangebote für nebenberufliche Ausbilder ist davon auszugehen, daß für eine Weiterentwicklung der beruflichen Bildung vor allem im Bereich der fachübergreifenden Qualifikationen und für die Ausbildung ausländischer Jugendlicher nebenberufliche Ausbilder qualifiziert werden müssen. Entsprechend den neuen Schwerpunktsetzungen könnte sich der Ausschuß in Zukunft vor allem mit folgenden beiden Themen befassen:

- Überarbeitung der Inhalte von §2 der AEVO's, einschließlich Rahmenstoffplan
- Förderung des Personals in der beruflichen Weiterbildung.

— BIBB-Forschungsvorhaben

Die bisher für die Adressatengruppe Ausbilder vorliegenden Forschungsergebnisse sind entweder branchenspezifisch oder zu wenig konkret, um allgemeine Aussagen über die Situation und Qualifikation der Ausbilder machen zu können. Für die Ermittlung von Strukturdaten zur Situation und Qualifikation der Ausbilder könnte ein Forschungsprojekt vorgesehen werden, mit dem künftige Maßnahmen im einzelnen näher begründet werden. Insbesondere hinsichtlich der substantiellen Ausprägungen ist eine Aktivität voranzustellen, die als eine Bilanzierung des Wissensstandes im Forschungsfeld „Ausbildungspersonal“ gelten kann. Dazu bedarf es einer Heranziehung bisheriger Ergebnisse und Methoden der einschlägigen Forschungsprojekte, Modellversuche und Fördermaßnahmen. Diese müssen gesichtet, aufgearbeitet, verglichen, systematisiert und hinsichtlich ihrer

praxis- und politikbezogenen Relevanz bewertet werden (vgl. dazu auch: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Heft 6, 1988, S. 525—532).

Qualifizierungsmaßnahmen für Mitglieder in Berufsbildungs- und Prüfungsausschüssen

Das duale System der beruflichen Bildung und dessen Weiterentwicklung haben als wesentliche Grundlage die Mitverantwortung der gesellschaftlichen Gruppen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Diese sind eingebunden in die Beratungs- und Entscheidungsgremien auf Bundes-, Landes-, Kammer- und einzelbetrieblicher Ebene. Sie bringen sowohl ihren Sachverstand als auch ihre berechtigten Interessen in die Entscheidungsfindung ein. Das gilt in besonderem Maße für die Berufsbildungs- und die Prüfungsausschüsse der zuständigen Stellen nach dem Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung, deren Mitglieder ehrenamtlich eine öffentliche Aufgabe wahrnehmen und sich infolge neuer methodisch-didaktischer Ansätze in der Berufsausbildung (z. B. neue Lernzielformulierungen in den Ausbildungsordnungen) bei der Durchführung der Prüfungen erheblich umstellen müssen.

Der notwendigen Vorbereitung für diese Tätigkeiten dienen auch die vom Bund geförderten Lehrgänge für Mitglieder dieser Ausschüsse. Einzelne Organisationen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer erhalten für die Durchführung solcher Lehrgänge Bundeszuwendungen. Da es sich bei diesen Ausschußmitgliedern um einen sehr großen Personenkreis handelt, von dem bislang erst ein kleiner Prozentanteil erfaßt werden konnte, kann das Ziel, möglichst viele Personen weiterzubilden, nur langfristig verfolgt werden.

Die bisherige Förderung des Bundesministers für Bildung und Wis-

senschaft war sehr wirksam. Sie sollte ausgebaut und qualitativ auf die neuen Schwerpunkte ausgerichtet werden.

Qualifizierungsmaßnahmen für Ausbildungsberater und Lehrlingswarte

Ausbildungsberater werden von den zuständigen Stellen gem. § 45 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) bzw. § 41 a der Handwerksordnung (HwO) bestellt, um die Durchführung der Berufsausbildung zu überwachen und sie durch Beratung der Auszubildenden und der Auszubildenden zu fördern.

Ausbildungsberater waren in der Vergangenheit mehrfach Zielgruppe für Forschung und Modellversuche. Gegenwärtig läuft ein Wirtschafts-Modellversuch („Pädagogische Beratung im Handwerk — Förderung von Lehrlingswarten und Ausbildungsberatern“) mit dem Ziel:

- Konzepte zur Qualifizierung von Lehrlingswarten und Ausbildungsberatern zu entwickeln und zu erproben, um die Qualität der Berufsausbildung im Handwerk zu verbessern
- Problemgruppen in die Berufsausbildung besser zu integrieren
- den Nachwuchs für das Handwerk angesichts rückläufiger Schülerzahlen zu sichern und
- insgesamt die Zusammenarbeit zwischen den an der Berufsausbildung beteiligten Personen zu verbessern.

Die Ergebnisse dieses Modellversuchs müssen zeigen, ob die Diskussion zur Verbesserung der Beratung und Überwachung durch Ausbildungsberater wieder aufgenommen werden soll, indem u. a. die Empfehlungen des Bundesausschusses für Berufsbildung aus den Jahren 1973 und 1976 überarbeitet und an neuere Entwicklungen angepaßt werden sollen.

Qualifizierungsmaßnahmen durch internationale Austausche

Folgende internationale Austausche werden vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft gefördert und von der Carl Duisberg Gesellschaft organisatorisch abgewickelt, an denen vor allem auch Ausbilder teilnehmen:

- Austausch von Fachkräften der beruflichen Bildung nach Richtlinien des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft
- EG-Studienbesuche für Berufsbildungsfachleute
- Einzelstipendien des Europarates.

Das erste Programm läuft sehr erfolgreich seit 1978. Bisher nahmen daran insgesamt gut 2 000 Fachkräfte — überwiegend Ausbilder aus der Berufsbildungspraxis, aber auch Wissenschaftler aus der Berufsbildungsforschung — teil. Über 30 Staaten, einschließlich der Deutschen Demokratischen Republik (DDR), sind an dem Austauschprogramm beteiligt. Das Schwergewicht liegt beim Austausch mit technologisch hoch entwickelten Staaten, wie den USA und Japan. Die Bewerberzahl für den Austausch mit diesen beiden Staaten liegt seit Jahren erheblich höher als die möglichen Teilnehmerplätze (max. 600 Bewerber bei 15 Teilnehmern!).

Bei entsprechender Erhöhung der Bundesmittel könnten jährlich mehr deutsche Fachkräfte am Austausch teilnehmen und vor allem in den für die deutsche Berufsausbildung technologisch interessanten Staaten wertvolle praktische Erfahrungen für die Ausbildungsarbeit vor Ort und die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems gewinnen. Zu dieser Steigerung des Austausches ist die Bundesregierung vom Deutschen Bundestag bereits am 27. 5. 1980 aufgefordert worden (vgl. Deutscher Bundestag, Bundestagsdrucksache 8/4124, Seite 4, Nr. 5).

Kongreß: „Personal in der beruflichen Aus- und Weiterbildung“

Es gibt eine Vielzahl laufender, aber auch geplanter Aktivitäten zur Qualifizierung des Personals in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (Ausbilder, Ausbildungsberater, Mitglieder in den Ausschüssen, Weiterbildner, mitwirkende Fachkräfte). Die Maßnahmen werden von den Betrieben, den Kammern, dem Bundesinstitut für Berufsbildung, den Hochschulen (in Form von Forschungsvorhaben), den Verbänden usw. durchgeführt oder initiiert.

Diese inhaltlich, in Zielsetzung und Adressatenkreis unterschiedlichen Maßnahmen, sollten in einer zwei- bis dreitägigen Fachtagung des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft und des Bundesinstituts für Berufsbildung in Arbeitsgruppen präsentiert und diskutiert werden. Das Bundesinstitut für Berufsbildung könnte die organisatorische und inhaltliche Planung, Durchführung und Auswertung übernehmen. Die Ergebnisse der Veranstaltung sollten in einer Schriftenreihe des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft veröffentlicht werden.

Veränderte Anforderungen und Qualifikationen betrieblicher Ausbilder

Winfried Schulz

Der technische und organisatorische Wandel im Produktions-, Dienstleistungs- und Verwaltungsbereich, gesellschaftliche Entwicklungen sowie veränderte Bildungsziele veranlassen, auch über die Weiterentwicklung der Qualifikation betrieblicher Ausbilder nachzudenken, die für die Ausbildung angehender Fachkräfte Verantwortung im Betrieb tragen. Nicht allein die wachsenden Anforderungen im beruflichen, sondern auch im berufs- und arbeitspädagogischen Bereich werden betriebliche Ausbilder künftig stärker fordern als bisher. Ein genereller Überblick soll dies verdeutlichen.



Winfried Schulz
Berufspädagoge, wissenschaftlicher Direktor und
Bereichsleiter für den Bereich „Ausbildungspersonal“ im Bundesinstitut für Berufsbildung

Anforderungen durch Technikentwicklung

Die Technikentwicklung bis zur Jahrtausendwende wird vor allen Dingen durch die weitere Ausarbeitung neuer Produkte und Dienstleistungen, neuer Produktionsverfahren und insbesondere neuer Informations- und Kommunikationstechniken sowie die dadurch verursachten Veränderungen in der Arbeitsorganisation geprägt. Die Auswirkungen neuer Techniken auf Qualifikationsanforderungen, Arbeitsorganisation und Führungsverhalten lassen einen Trend erkennen, der der Arbeitzerlegung und spezialistischen Einseitigkeiten zunehmend der Integration und Verzahnung früher getrennter Aufgabenbereiche weicht. In der Produktion zeichnen sich modular aufgebaute Fertigungssysteme ab, im Dienstleistungs- und Verwaltungsbereich teilautomati-

sierte Zentren, die mit der Fertigung verknüpft werden; Teilaufgaben der Wartung und der Störungsdiagnose werden hierbei integriert. Vor allem dürfen kaufmännische und produktive Einsatzfelder im Betrieb nicht mehr als jeweils isoliert homogene Felder betrachtet werden. Der Trend der Vergangenheit, menschliche Arbeit immer weiter zu zergliedern, verlangsamt sich nicht nur, er kehrt sich in manchen Bereichen sogar um. Diese Entwicklungen führen zu veränderten Arbeitsaufgaben, die komplexer und abstrakter werden und damit sowohl zu neuen nebenfachlichen als auch zu überfachlichen Qualifikationen führen. Höhere und breitere Anforderungen werden damit an die Ausbildung künftiger Fachkräfte und damit auch an Ausbilder gestellt. An die Stelle von einfachen Routinearbeiten, körperlich schweren manuellen Arbeiten treten Fähigkeiten des Planens, Nachdenkens und Überwachens von Arbeitsabläufen. Damit verbunden sind größere Anforderungen an fachübergreifende Fähigkeiten (Schlüsselqualifikationen), wie z.B. abstraktes Denken, geistige Beweglichkeit, Verantwortungsbereitschaft, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit. In dem Maße, in dem sich der Lernende im Betrieb zum mitdenkenden und mitplanenden, selbstständig problemlösenden Mitarbeiter entwickelt, kann der Ausbilder nicht mehr in erster Linie autoritärer Aufgabenzuweiser und Kontrolleur sein, sondern Informationsvermittler, Diskussionspartner, Moderator und Konfliktlöser. Eine gelungene Ausbildungs- und Führungsleistung besteht nicht mehr in

Befehl und Gebot, sondern in Vorbild, Begeisterungsfähigkeit und Überzeugungskraft.

Anforderungen durch gesellschaftliche Entwicklungen

Ein weiterer Wandel zeichnet sich bei der gesellschaftlichen Entwicklung ab. Waren die letzten 12 Jahre durch eine steigende Nachfrage nach Ausbildungsstellen gekennzeichnet, beginnt sich die demographische Entwicklung jetzt umzukehren. Die Zahl der Schulabgänger in der Bundesrepublik Deutschland wird in einem Jahrzehnt zwischen 1983 und 1993 um ca. 40% von etwa 1 Mio. auf 600 000 absinken. Damit wird auch die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen vom Höchststand 1985 mit 756 000 auf etwa 490 000 im Jahre 1995 absinken. Hinzu kommt, daß sich die schulische Vorbildung, Alter und Wertvorstellungen der Jugendlichen in den letzten Jahren erheblich verändert haben. So hat sich das Durchschnittsalter der Auszubildenden innerhalb von 20 Jahren um fast 2 Jahre von 16,3 im Jahre 1965 auf 18,2 im Jahre 1985 erhöht. Auch wenn in diesen Zahlen z.T. Folgen des Lehrstellenmangels (sog. Altnachfrage) enthalten sind, spiegeln sie doch vor allem die gestiegene Vorbildung der Auszubildenden wider. Neben erhöhtem Bildungsniveau tritt gleichzeitig vorangeschrittene Reife. Andererseits blieben in den letzten Jahren im Durchschnitt mehr als 80 000 Jugendliche pro Jahr ohne Berufsausbildung. Die Gründe, weshalb diese Jugendlichen keine Ausbildung aufnehmen oder an einer begonnenen Ausbildung scheitern, sind sehr unterschiedlich. Sie können z. B. in fehlender Berufsreife oder Ausbildungsmotivation liegen, in unzureichender Vorbildung, in sozialen Benachteiligungen, in Sprachdefiziten bei jungen Aussiedlern und Ausländern. Sie können aber auch z. B. in Fehlentscheidungen aufgrund unzureichender Information und Beratung, in den Anforderungen einer Ausbildung begründet sein.

Bei den Veränderungen von Wertvorstellungen und Einstellungen insbesondere bei Jugendlichen zeichnen sich Veränderungen (wie z. B. rapide Abnahme unkritischer Zustimmung zur Technik, steigendes Interesse junger Frauen an Ausbildungs- und Erwerbstätigkeit, wachsendes ökologisches Bewußtsein) sowie Tendenzen ab, bei denen Leistung und individuelle Qualifizierungsbemühungen als Maßstab für persönlichen Erfolg und für verbesserte Arbeitsmarktchancen gesehen werden; andererseits erhöht sich durch die wachsende Freizeitorientierung das außerberufliche Interessenspektrum junger Menschen. Die junge Generation betrachtet Arbeit und Freizeit gleichwertig und will keine kostbaren Lebensminuten auf einem „gedämpften Lustniveau“ verbringen. Im Falle falscher Führung bestrafen sie Ausbildungs- und Führungskräfte häufig mit Unlust, Einsatzverweigerung und Demotivation. Vom Ausbilder fordern diese Entwicklungen und Trends, sich viel eher als früher darauf einzustellen, daß er es in Zukunft in der Ausbildung mit mehr jungen Erwachsenen zu tun hat; es sind Auszubildende, die volljährig und in jeder Beziehung gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft sind. Ein höheres Alter bedeutet nicht zuletzt aber auch, daß die durchschnittliche Leistungsfähigkeit der Bewerber gestiegen ist. Das bedeutet, daß auch höhere Ansprüche an die Ausbildung gestellt werden, z. B. durch Abiturienten; diesen muß entsprochen werden, wenn sie auf Dauer für eine betriebliche Ausbildung gewonnen werden sollen. Der Ausbilder muß auch damit rechnen, daß er es künftig verstärkt mit lernschwachen Jugendlichen zu tun hat. Die zunehmende Heterogenität der Lerngruppen in der Ausbildung wird den Ausbilder zu höherer Flexibilität besonders im didaktischen und methodischen Bereich herausfordern. Darüber hinaus wird er mit kritischen Einstellungen konfrontiert, z. B. zu Technik, Natur, Arbeit sowie mit anderen Traditionen, Werten und Normen, z. B. bei ausländischen Jugendlichen. Als Vermittler hat der

Ausbilder vor allem auf das Verhältnis Mensch und Technik, auf das Verhältnis Ökologie und Ökonomie besonders einzugehen sowie die Wertschätzung anderer kultureller Denk- und Verhaltensweisen zu unterstützen.

Anforderungen durch die Entwicklung neuer Bildungsziele

Eine erste Antwort auf die beispielhaft genannten Herausforderungen stellen die Vereinbarungen neuer Bildungsziele dar, beispielsweise die neugeregelten Ausbildungsordnungen für die Ausbildung in den industriellen Metall- und Elektrobereichen. Durch Reduktion, Konzentration früherer vergleichbarer Berufe und durch die Einführung einer umfassenden Berufsqualifikation einschließlich berufsübergreifender Qualifikation (Schlüsselqualifikation) sind diese Regelungen vor allem eine erste Antwort auf die Herausforderung der Entwicklung der Technik und der Arbeitsorganisation. Selbst wenn die neuen Ausbildungsberufe als wesentliche Unterstützung für die Organisation der betrieblichen Ausbildung von der Praxis angenommen worden sind, können sich für den Ausbilder hieraus neue Anforderungen ergeben, die besonders vor dem Hintergrund des Arrangements und der Organisation bei der Umsetzung von Betriebs- und Ausbildungszielen zu sehen sind. Vor allem das Verhältnis von Ausbildungsberufsbild und Ausbildungsrahmenplan wirft immer wieder Fragen auf. Für den Ausbilder geht es darum, den Ausbildungsrahmenplan (das ist die „Anleitung zur zeitlichen und sachlichen Gliederung der Ausbildung“) in den betrieblichen Ausbildungsplan und in einen individuellen Versetzungsplan umzusetzen. Hier stößt man häufig auf die widersprüchliche Auffassung, daß diese Anlage zur Ausbildungsordnung verbindlich ist und andererseits im Rahmen der Flexibilitätsklausel davon abgewichen werden kann. Diese Fra-

ge wird künftig noch größere Bedeutung erlangen, wenn in Anbetracht der bereits erwähnten Heterogenität der Auszubildenden individualisierende und differenzierende Ausbildungsgänge erforderlich werden. Auf die Dauer gesehen werden Ausbilder sich veranlaßt sehen, sich mit mehr Fantasie an den Motivationsprozeß heranzumachen. Für diese Umsetzungs- und Führungsaufgabe braucht der Ausbilder u. U. Hilfestellung, die vor allem den Einsatz flexibler Organisationsformen, vielfältiger Methoden und differenzierter berufs- didaktischer Maßnahmen betreffen.

Qualifikationen des Ausbilders und ihre Weiterentwicklung

Das Ziel, möglichst alle Jugendliche entsprechend den genannten Herausforderungen beruflich zu qualifizieren, wird in den 90er Jahren nicht nur ein Ziel der Bildungs- und Sozialpolitik sowie der Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik sein, sondern das vorrangige Ziel der Unternehmen und Ausbilder. Sie werden deshalb besondere Anstrengungen unternehmen müssen, wenn sie den Bedarf an Fachkräften decken wollen. Investitionen in neue Techniken sind daher ohne Parallelinvestitionen in Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen kaum noch denkbar für die Personalentwicklung. Es ist hier unumstritten, daß der Ausbilder die wesentliche aktive Rolle in der Ausbildung hat. Dies bedeutet, daß der Ausbilder auf seine Aufgabe gut vorbereitet sein muß.

Berufliche Qualifikationen

Im Vordergrund müssen hierbei die Erweiterung und Vertiefung beruflicher Qualifikationen einschließlich fachübergreifender Qualifikationen im Mittelpunkt stehen, die er für die Ausübung seiner erfolgreichen beruflichen Tä-

tigkeit selbst benötigt. Die Mehrzahl der Ausbilder steht in den verschiedenen Betrieben an vielen unterschiedlichen Positionen und üben Ausbildungsaufgaben im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit nebenberuflich aus. Sie erleben technische, wirtschaftliche und soziale Veränderungen im Betriebsalltag unmittelbar und können aktuell erforderliche Qualifikationen direkt und anwendungsbezogen an den Auszubildenden weitergeben. Ihrer beruflich zu erweiternden Qualifikation kann durch die Wahrnehmung und Nutzung vielfältiger Weiterbildungsangebote Rechnung getragen werden. Im Vordergrund steht hier vor allem die Erweiterung der informations- und kommunikationstechnischen Fähigkeiten im Zusammenhang mit beruflichen Fähigkeiten. Gleiches gilt selbstverständlich auch für die Ausbilder, die z. B. in Lehrwerkstätten Ausbildungsaufgaben hauptberuflich ausüben. Zur Sicherung des Praxis- und Anwendungsbezuges wäre es sinnvoll, ihre Funktion zu überdenken und ihnen beispielsweise Gelegenheiten der Mitwirkung im betrieblichen Alltag zu eröffnen.

Berufs- und arbeitspädagogische Qualifikationen

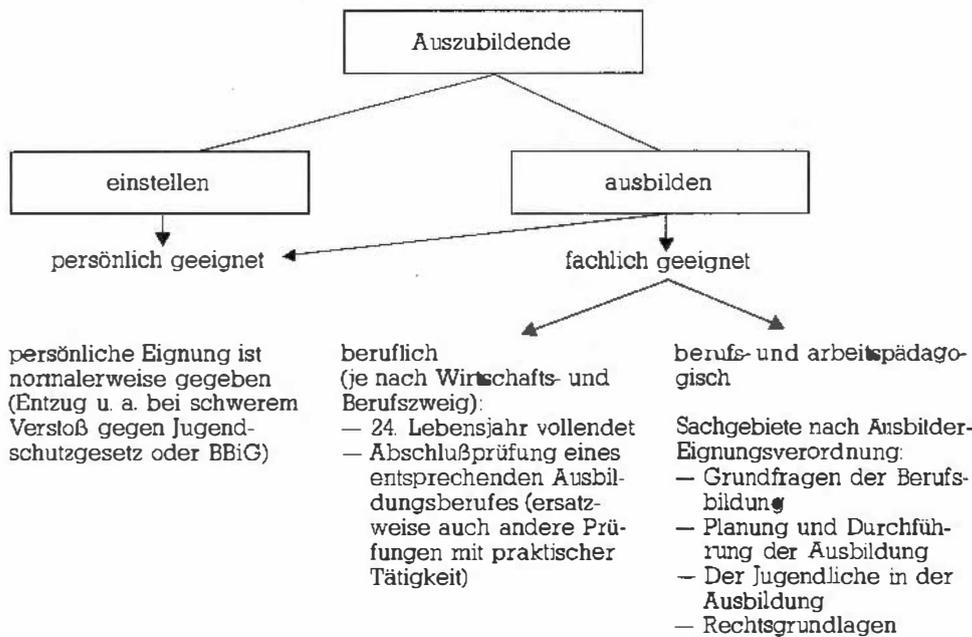
Ebenso wie eine gute berufliche Qualifikation ist die pädagogische Qualifikation des Ausbilders eine wesentliche Voraussetzung für die Wahrnehmung von Ausbildungsaufgaben im Betrieb. Die Ausformung dieser Qualifikationen für den betrieblichen Ausbilder wurde in den letzten Jahren durch verschiedene Regelungen vorgebracht. Zunächst wurden durch das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerksordnung (HwO) die Rahmenbedingungen für die Qualifikation der Ausbilder festgelegt. Danach darf Auszubildende nur einstellen und ausbilden, wer persönlich und fachlich geeignet ist. Die fachliche Eignung ist dann gegeben, wenn sowohl die beruflichen Fertigkeiten und Kenntnisse

als auch die erforderlichen berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse nachgewiesen werden können. Nähere Bestimmungen der geforderten berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse erfolgten in der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO), die seit 1972 in verschiedenen Ausbildungsbereichen (wie z. B. gewerbliche Wirtschaft, Landwirtschaft, Hauswirtschaft, öffentlicher Dienst) Eingang gefunden hat. Die Ausbilder-Eignungsverordnung bestimmt, daß jeder Ausbilder seine berufs- und arbeitspädagogische Eignung nachzuweisen hat, die sich auf Kenntnisse aus vier Sachgebieten bezieht (vgl. hierzu auf der Seite 9 die Übersicht über die formalen Mindestanforderungen).

Als Hilfestellung für Maßnahmeträger und Referenten zur Vorbereitung auf den Nachweis der berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse hat der ehemalige Bundesausschuß für Berufsbildung (heute: Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung) 1972 einen „Rahmenstoffplan zur Ausbildung der Ausbilder“ empfohlen. Dieser enthält eine Detaillierung der Lerninhalte, Angaben über die Gesamtstundenzahl, Gewichtung der vier Sachgebiete sowie Formen der Vorbereitung.

Aus diesen Bestimmungen und Empfehlungen lassen sich das für den Ausbilder geforderte berufs- und arbeitspädagogische Qualifikationsprofil erkennen. Wesentlicher Bestandteil dieses Qualifikationsbereiches ist die Unterrichts- und Ausbildungskompetenz, die im Sachgebiet 2 unter der Rubrik „Planung und Durchführung der Ausbildung“ aufgeführt ist. Nach Art und Umfang sind diese Inhalte geeignet, jene zentrale pädagogische Qualifikation umfassend zu fundieren. Dafür spricht einmal ihr hoher Stundenanteil, wie er in der Vorbereitungspraxis von 60–80 Stunden auch durchgeführt wird, also ein Zeitrahmen, der sich durchaus mit den Zeiten vergleichen läßt, die für diesen Qualifikationsbereich in verschiedenen Lehramtsstudiengängen (insbeson-

Übersicht: Formale Mindestanforderungen für die Berechtigung zum Einstellen und Ausbilden



dere Sekundarstufe II) vorgesehen sind. Zum anderen lassen die Inhalte dieses Sachgebietes erkennen, daß die wesentlichen Qualifikationsbestandteile einer Unterrichts- und Ausbildungskompetenz (insbesondere die Inhalte: Ausbildungsziele, Didaktik und Methodik, Lehrverfahren und Lernprozesse, Beurteilen und Bewerten) ausreichend berücksichtigt sind. Diese Inhalte, für deren Auswahl das pragmatische Prinzip der beruflichen Relevanz und Handlungskompetenz zugrunde liegt, haben die erste Priorität, mit deren Hilfe die unmittelbare, funktionale Qualifikation des Ausbilders erworben wird. Diesem „pädagogischen Leistungswissen“ gegenüber besitzen die übrigen Qualifikationsbestandteile, wie die vielfältigen und detaillierten Kenntnisse über die Adressaten, über Grundfragen und Recht der Berufsbildung, die zusammenfassend auch als „pädagogisches Orientierungswissen“ bezeichnet werden können, eine zweite Priorität. Sie dienen dem Ausbilder nur mittelbar zur Qualifizierung für seine Berufsarbeit, indem sie ihm Informationen und die Rahmenbedingungen seiner Auf-

gaben vermitteln. Eine darüber hinausgehende Qualifizierung zur Reflexion erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen und Zusammenhänge sowie erziehungswissenschaftliche Forschung – wie dies in den Studiengängen zur Lehrqualifizierung üblich ist – ist nicht beabsichtigt.

Eine Beurteilung des pädagogischen Qualifikationsprofils für den Ausbilder muß an erster Stelle der Tatsache Rechnung tragen, daß mit dem Inkrafttreten der Regelungen und Empfehlungen der entscheidende Schritt zu einer pädagogisch fundierten, qualifizierten und professionellen Berufsarbeit der Ausbilder getan wurde. Dieser Schritt ist im allgemeinen hoch zu werten, zumal dieses Qualifikationsprofil durchaus zur Realisierung einer praxisrelevanten und adäquaten Unterrichts- und Ausbildungskompetenz und Qualität geeignet erscheint. Auch andere Länder, insbesondere Länder der Europäischen Gemeinschaft, zeigen hier in jüngster Zeit ihre Wertschätzung und bekunden zunehmendes Interesse an einer vergleichbaren Ausbilderqualifizierung.

Nach diesen Regelungen und Empfehlungen haben seit 1972 z. B. für den Bereich der gewerblichen Wirtschaft rd. 525 000 Ausbilder den Nachweis der berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse erbracht, davon rd. 250 000 Ausbilder in Form der Ausbilder-Eignungsprüfung. Im Vergleich zur Gesamtzahl von ca. 750 000 persönlich geeigneten und fachlich qualifizierten Ausbildern in allen Ausbildungsbereichen waren in 1987 im Bereich der gewerblichen Wirtschaft rd. 350 000 Ausbilder als Verantwortliche für die Berufsausbildung bei den Industrie- und Handelskammern gemeldet. Die Mehrzahl dieser Ausbilder üben ihre Ausbildungsfunktion nebenberuflich aus.

Kritische Anmerkungen zur Qualifikation und zur Qualifizierung richten sich im grundsätzlichen nicht gegen die Rahmenbedingungen und die Konzeption des zugrunde liegenden Ausbilderprofils. Sie zielen im wesentlichen auf die Frage, ob das in der Ausbilder-Eignungsverordnung vorgegebene Qualifikationsprofil auch ohne ins Gewicht fallende Abstriche im Rahmen der in der Qualifizierungspraxis überwiegend lehrgangsgebundenen Form erreicht werden kann. Die in der Ausbilder-Eignungsverordnung festgelegte Qualifikation kann im wesentlichen abstrakt und theoretisch sein (da hier lediglich Kenntnisse der gesamten Sachgebiete nachgewiesen werden sollen), wenn der Anwendungs- bzw. Praxisbezug in Form von Erfahrungen unberücksichtigt bleibt. Diesen Mangel wird die in der Ausbilder-Eignungsverordnung vorgesehene praktisch durchzuführende Unterweisungsprobe nicht beheben können. Eine weitere kritische Anmerkung bezieht sich auf die ungesicherte Verknüpfung der allgemein didaktischen und methodischen Kenntnisse mit dem Fachwissen des Ausbilders. Hier fehlt es häufig noch an einer berufs- oder berufsfeldspezifischen didaktischen Integration. Insgesamt gesehen erscheint jedoch das in der Ausbilder-Eignungsverordnung vorgegebene pädagogische Qualifikationsprofil von seiner Intention her ge-

eignet zu einer umfassenden und den genannten Herausforderungen und Anforderungen angemessenen Qualifizierung des Ausbilders. Dies zeigt sich auch daran, daß eine Reihe von Betrieben und Maßnahmeträgern aufbauend auf diesen umfassenden Grundlagen der jeweiligen aktuellen Herausforderung angepaßte Weiterbildungsmaßnahmen sowie ergänzende Kurse und Angebote zum Erfahrungsaustausch erprobt haben und weiterhin durchführen. Als Beispiel hierzu ist das vom Bund geförderte Modellvorhaben zur projekt- und transferorientierten Ausbildung (PETRA) zu erwähnen; bei diesem Vorhaben steht die Weiterbildung von Ausbildern in der flexiblen Anwendung von Methoden zur Förderung von berufsübergreifenden Fähigkeiten im Vordergrund. Andere Beispiele von Modellversuchen zeigen, wie die Umweltthematik als berufs- und fachübergreifendes Prinzip in die Fachausbildung eingebettet wird. Umweltschutz spielt für alle Berufe eine Rolle, am deutlichsten bei den Chemieberufen, bei denen umweltgerechtes Verhalten eine besondere Schlüsselfunktion darstellt.

Konsequenzen für die zukünftige Qualifikation

Zusätzlich zur Erweiterung der bereits erwähnten beruflichen Qualifikationen würde besonders die Weiterbildung der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikationen der Ausbilder eine weitere generelle Antwort auf die technischen und gesellschaftlichen Herausforderungen darstellen.

Eine praxisgerechte Weiterentwicklung der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder hat dabei folgende Gesichtspunkte zu berücksichtigen:

Hinsichtlich der Art und des Umfangs der Weiterbildung bewähren sich flexible Maßnahmen und vielfältige Möglichkeiten, die einer-

seits schnelle und praktische Hilfestellungen und andererseits eine möglichst hohe Breitenwirkung erzielen können. Dabei gilt es vor allem, die Rahmenbedingungen und Möglichkeiten der Betriebe zu berücksichtigen, dem Kenntnisstand und den Erfahrungen der Ausbilder Rechnung zu tragen sowie vorhandenes Expertenwissen und Beratungsdienste für die Förderung der Ausbilder zu nutzen. Bestehende Weiterbildungsangebote, die die Kommunikation und Kooperation der Beteiligten fördern, sollten weitergeführt, ausgebaut und zusätzlich durch Informationsmaterialien für die Hand des Ausbilders unterstützt werden.

Hierzu eignen sich insbesondere:

- betriebsbezogene und betriebsübergreifende Seminare und Kurse mit Experten aus Praxis und Wissenschaft
- Erfahrungsaustausch, themenbezogene Gesprächs- und Arbeitskreise im Betrieb und mit Ausbildern aus anderen Betrieben sowie mit den an der Berufsbildung beteiligten Lehrern und Beratern
- Workshops, Fachtagungen und Kongresse.

Darüber hinaus gilt es, bewährte Einzelmaßnahmen zur Weiterentwicklung aus der Praxis aufzugreifen und zu prüfen, inwieweit diese auch für die **angehenden** Ausbilder von Bedeutung sind.

Der Rahmenstoffplan zur pädagogischen Ausbildung der Ausbilder, der seit 1972 auch heute noch für Vorbereitungsmaßnahmen angehender Ausbilder eine wesentliche Grundlage darstellt, müßte hierbei miteinbezogen werden. Zur Sicherung der Realisierbarkeit ist es aber erforderlich, den Praxisbezug der Inhalte zu verbessern sowie berufsdidaktische Brücken zwischen allgemein didaktischen Kenntnissen und dem Fachwissen der Ausbilder zu verstärken; darüber hinaus gilt es, den unterschiedlichen Lernwegen und -möglichkeiten junger Erwachsener (wie z. B. Abiturienten und lernschwachen Personengruppen) durch Er-

weiterung der Lehrverfahren und betrieblicher Organisationsformen Rechnung zu tragen, die das lebenslange Lernen und vor allem den Erwerb fachübergreifender Fähigkeiten fördern.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung unterstützt durch seine Forschungs-, Entwicklungs- und Dienstleistungstätigkeit Betriebe, Ausbilder und die an der Berufsbildung beteiligten Organisationen und Institutionen, um auf die neuen Aufgaben in der Berufsbildung zweckentsprechend reagieren zu können.

Literaturhinweise

- Prognos AG et al.: Die Zukunft der Arbeitslandschaft. In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. H. 94. 1985.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten 1987/88. Berechnungen der Kultusminister-Konferenz und Schätzungen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Lamszus, H./Ilse, F.: Zwischenbericht zur Weiterentwicklung der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder (BIBB, Berlin 1989).
- Schweikert, K.: Ganz die Alten? Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1988.
- Damm-Rüger, S. et al.: Zur Struktur der betrieblichen Ausbildungsgestaltung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1988.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: vgl. Berufsbildungsberichte 1984-1989.
- Statistisches Bundesamt: Fachserie 11. Bildung und Kultur. Reihe 3, Berufliche Bildung 1987.
- von Gilardi, R./Schulz, W.: Betriebliche Ausbilder für Jugendliche im System der dualen Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), Berlin (Manuskript 1988).
- Heidack, C./Schulz, W.: Zukunftsorientierte Weiterbildung von Ausbildern. In: Heidack, C. (Hrsg.): Lernen der Zukunft. Lexikon, München 1989.
- Berufsbildungswerk des DGB GmbH, Düsseldorf: „Modellversuch — Sozialverträgliche Technikgestaltung als Gegenstand der Ausbildung des Ausbilders.“ Düsseldorf 1989.
- Deutscher Industrie- und Handelstag (DIHT): Berufsbildung, Weiterbildung, Berufsbildungspolitik 1987/88. Bonn 1988.

Grundinformationen zum Ausbildungspersonal

Ergebnisse einer repräsentativen Erwerbstätigenbefragung

Rolf Jansen

Ausgehend von einer breit angelegten repräsentativen Erwerbstätigenbefragung des BIBB werden die Personen, zu deren Aufgabenspektrum die Ausbildung von Lehrlingen/ Auszubildenden gehört, analysiert und mit den übrigen Berufstätigen verglichen. Rund jeder sechste Erwerbstätige ist an der Qualifizierung von Auszubildenden beteiligt; hochgerechnet sind das 3,5 bis 4 Millionen Personen. — Ausbilder/innen sind im Schnitt besser qualifiziert als Nicht-Ausbilder; sie arbeiten an anspruchsvolleren Arbeitsplätzen und nehmen häufiger Vorgesetztenfunktionen wahr. Für ihre berufliche Tätigkeit (nicht konkret auf die Ausbilderfunktion bezogen) spielt die formale Qualifikation eine größere Rolle; sie sind häufiger ihrer eigenen Ausbildung adäquat eingesetzt, haben seltener den Beruf gewechselt und können mehr von dem verwerten, was sie in ihrer eigenen Ausbildung gelernt haben. Sie sind im Schnitt weiterbildungsaktiver und haben häufiger einen Fortbildungsbedarf. Zwar verwenden Ausbilder überdurchschnittlich häufig programmgesteuerte Arbeitsmittel, allerdings können bei weitem noch nicht alle die dafür benötigten Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln.



Rolf Jansen
Diplom-Psychologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter
der Hauptabteilung I „Strukturforschung, Planung,
Statistik“ des Bundesinstituts für Berufsbildung;
Arbeitsschwerpunkt Qualifikationsforschung

Zur Ausbilderdefinition und zur Anlage der Untersuchung

Um die Jahreswende 1985/86 hat das Bundesinstitut für Berufsbildung im Rahmen einer repräsentativen Befragung von rund 11 500 (deutschen) Erwerbstätigen zu Qualifikation, Berufsverlauf und aktueller Beschäftigung¹⁾ auch danach gefragt, ob die „Ausbildung von Lehrlingen oder Auszubildenden“ zu den Arbeitsaufgaben gehöre, und die, die ausbilden, sollten angeben, ob sie „hauptamtliche Ausbilder“ sind oder ob sie „das neben ihrer normalen Arbeit“ zu leisten hätten. Es wurden hier also als Ausbilder/innen alle die

Personen erfaßt, die faktisch an der Ausbildung beteiligt sind, unabhängig davon, ob sie formal für die Ausbildung zuständig sind oder ob sie eine Ausbilderqualifikation vorweisen können oder nicht.²⁾

Die Anlage der Erhebung erlaubt zum einen Aussagen über das Ausmaß der Beteiligung an der Lehrlingsausbildung, zum anderen ist dadurch eine repräsentative Stichprobe von Ausbildern gegeben, die Auskunft geben kann über die berufliche Qualifikation der Ausbilder, ihre Weiterbildungsaktivitäten, Berufsverlauf und Berufswechsel sowie zur aktuellen Beschäftigungssituation (betrieblichen Rahmendaten, Arbeitsbedingungen, Arbeits- und Qualifikationsanforderungen bis hin zum Weiterbildungsbedarf). Allerdings wurden keine speziellen Fragen direkt zur Ausbildertätigkeit gestellt. Dies hätte den Rahmen der breit angelegten BIBB/IAB-Erhebung gesprengt.

Ausbilder-Anteile

Der Anteil der Ausbilder/innen an den (deutschen) Erwerbstätigen beträgt 17 Prozent. Bei rund jedem sechsten gehört die Ausbildung zumindest gelegentlich zur aktuellen Tätigkeit. Rechnet man alle Ausbildungsjahrgänge zusammen, gibt

es rund 1,8 Mio. Auszubildende; denen stehen 3,5 bis 4 Mio. Ausbilder/innen gegenüber, die ihnen die benötigten Kenntnisse und Fertigkeiten beibringen. Für den gleichen Zeitraum waren von den Betrieben bei den zuständigen Stellen rund 770 000 verantwortliche Ausbilder gemeldet³⁾; auf einen verantwortlichen Ausbilder kommen also im Schnitt fast vier, die zusätzlich an der Ausbildung beteiligt sind.

Übersicht I zeigt, daß diese Ausbilder-Anteile in den Wirtschaftsbereichen und nach der Stellung im Beruf stark variieren.

Im Handwerk ist gut jeder vierte, im öffentlichen Dienst noch gut jeder fünfte dort Beschäftigte mit Ausbildungsaufgaben betraut. In der Industrie beträgt dieser Anteil nur 13 Prozent, d. h. dort beteiligt sich gut jeder achte an der Ausbildung.

Daß un- bzw. angelesene Arbeiter nur ganz selten bei der Ausbildung von Lehrlingen mit herangezogen werden, liegt in ihrer Tätigkeit begründet, die nur wenig ausbildungsrelevante Inhalte aufweisen dürfte.⁴⁾ Bei den **Facharbeitern** liegt der Ausbilder-Anteil bei durchschnittlich 17 Prozent, 15 Prozent bei den Facharbeitern in der Industrie, 23 bei den Gesellen im Handwerk. Ein sehr viel stärkeres Gewicht hat die Ausbildung bei den **Meistern** (37 % insgesamt). Im Handwerk muß man zu den angestellten Meistern, die dort aber nur knapp 3 Prozent der Beschäftigten ausmachen, die 13 Prozent Selbständigen hinzuzählen; dort liegt der Ausbilder-Anteil über 60 Prozent. In den **Angestelltenbereichen** ist der Ausbildungsanteil jeweils höher als bei den Arbeitern. 12 Prozent der Angestellten in einfachen, ausführenden Positionen bzw. der Beamten im einfachen und mittleren Dienst gaben an, an der Ausbildung beteiligt zu sein. Im öffentlichen Dienst steigt dieser Anteil sogar auf 17 Prozent. Diese Positionen sind zum Teil die Einstufungsstufen für Fachkräfte mit einer abgeschlossenen betriebli-

Übersicht 1: Ausbilder-Anteile (in %) nach Wirtschaftsbereich und Stellung im Beruf

	Ins- gesamt	Indu- strie	Hand- werk	Handel	öffentl. Dienst	Andere Bereiche
Erwerbstätige insgesamt	17	13	26	14	21	15
Un-, angelernte Arbeiter	3	3	6	2	2	1
Facharbeiter	17	15	23	9*	7	9*
Meister	37	36	67*	19*	(21)	(32)
Einfache Angestellte, Beamte	12	7	12	9	17	8
Qualifizierte Angestellte, Beamte	22	20	17	19	26	22
Leitende Angestellte, Beamte	35	25	58*	44	37	33
Selbständige	25	(15)	60	15	—	13

Anmerkung: Die %-Anteile beziehen sich auf die einzelnen Zellen der Übersicht.

* basieren auf weniger als 100 Befragten;

() basieren auf weniger als 50 Befragten.

Quelle: BIBB/IAB-Erhebung 1985/86 (BIBB-Spezialteil)

chen Ausbildung. Qualifizierte Angestellte, Beamte im gehobenen Dienst beteiligen sich zu gut einem Fünftel an der Ausbildung. Bei leitenden Angestellten, Beamten im höheren Dienst steigt dieser Anteil auf 35 Prozent, im Handel sogar auf 44 Prozent. Bei den **Selbständigen** gehört vorwiegend im Handwerk die Ausbildung mit zu den Aufgaben. Im Handel und ebenfalls im vorwiegend kleinbetrieblichen Dienstleistungssektor („Andere Bereiche“) beteiligen sich die Betriebsinhaber eher unterdurchschnittlich an der Ausbildung. Das mag allerdings auch damit zusammenhängen, daß viele dieser Firmeninhaber in solchen Kleinbetrieben keine Ausbildungsbefähigung vorweisen können, während dies ja im Handwerk in der Regel zu den Voraussetzungen gehört, einen solchen Betrieb zu führen. Manche Betriebe verfügen auch nicht über die sachlichen Voraussetzungen für eine Ausbildung. Das ist bei freien Berufen allerdings anders: Ärzte und Rechtsanwälte z. B. verfügen aufgrund ihres Studiums automatisch über eine Ausbilderzulassung; entsprechend ist in dieser Gruppe die Ausbilderquote recht hoch. Von den Landwirten hingegen bildet derzeit nur noch eine kleine Minderheit aus.

Der Umfang, in dem der einzelne Ausbilder durch diese Tätigkeit in Anspruch genommen wird, ist nicht erfaßt worden. Wohl aber wurde danach gefragt, ob man diese Aufgabe „hauptamtlich“ oder „neben der normalen Arbeit“ wahrnimmt. Rund ein Zehntel von denen, zu deren Aufgabenspektrum auch die Ausbildung von Lehrlingen gehört, bezeichnet sich selbst als „hauptamtlicher Ausbilder“, neun von zehn „machen (. . .) das neben ihrer normalen Arbeit“. Allerdings scheint der Begriff „hauptamtlich“ mißverständlich zu sein. Es wird darunter keineswegs ausschließlich eine hauptberufliche Ausbilderfunktion verstanden, also das Ausbildungspersonal in den Lehrwerkstätten und Sondereinrichtungen oder Berufsschullehrer. Das läßt sich daran ablesen, daß der Anteil der „Hauptamtlichen“ in Kleinbetrieben nahezu gleich groß wie in Großbetrieben ist. Zum Teil, aber nicht durchgängig, dürften sich die, die verantwortlich für die Ausbildung sind, zu den hauptberuflichen Ausbildern gerechnet haben. Die Mehrzahl der Selbständigen, insbesondere Handwerker, die ausbilden, bezeichnen sich als nebenberufliche Ausbilder (80 %), obwohl sie für die ordnungsgemäße Ausbildung die

Verantwortung tragen. Trotz dieser methodischen Probleme wird in den folgenden Analysen an dieser Aufteilung der Ausbilder festgehalten.

Rahmendaten zu Ausbildern und ihrer Berufssituation

Frauen sind in der Erwerbsbevölkerung schon unterrepräsentiert (38 %), unter den nebenberuflichen Ausbildern befinden sich nur 30 Prozent Frauen, und bei den hauptamtlichen Ausbildern beträgt der Frauenanteil sogar nur 19 Prozent. Als Hauptursache muß gesehen werden, daß Frauen, insbesondere in den gewerblich-technischen Berufen in der Industrie, überwiegend in Hilfs- und Anlern-tätigkeiten arbeiten, Positionen, in denen keine Ausbildung stattfindet. Aber auch in Bereichen, in denen Frauen selbst einen hohen Auszubildenden-Anteil stellen, z. B. in den „Hilfsberufen“ (Zahnarthelferinnen, Rechtsanwalts-/Notariatsgehilfen), wird die Ausbildung, insbesondere die Verantwortung für die Ausbildung, häufig von Männern übernommen.

Die **Altersverteilung** der Ausbilder unterscheidet sich nicht sehr stark von der der Erwerbstätigen insgesamt. Doch werden die Jüngeren (unter 25 Jahren) etwas seltener bei der Ausbildung herangezogen. Die 40- bis 50jährigen sind dagegen etwas stärker vertreten. Bei den hauptamtlichen Ausbildern ist die Tendenz zu den höheren Altersgruppen allerdings etwas stärker ausgeprägt; unter 25jährigen wird diese Aufgabe nur ganz selten übertragen.

Eine Aufschlüsselung der Ausbilder nach **Wirtschaftsbereichen** spiegelt die im 1. Teil aufgezeigten Unterschiede bei den Ausbilder-Anteilen wider. Das Handwerk hat ein deutlich stärkeres Gewicht (26%) als bei den Erwerbstätigen insgesamt (18%). Auch der öffentliche Dienst ist überrepräsentiert (24 %), insbesondere bei den hauptamtlichen Ausbildern (42%).

Das rührt zum einen daher, daß hierzu auch die Berufsschullehrer zählen. Darüber hinaus gibt es aber in vielen größeren Behörden und anderen öffentlichen Einrichtungen hauptamtliches Ausbildungspersonal in sehr viel größerer Zahl offensichtlich als in anderen Bereichen. Auf die Industrie, den Handel und die übrigen Bereiche entfällt jeweils ein deutlich niedrigerer Anteil als im Schnitt der Erwerbstätigen. So kraß wie bei den hauptamtlichen Ausbildern sind diese Unterschiede bei den nebenberuflichen Ausbildern allerdings nicht.

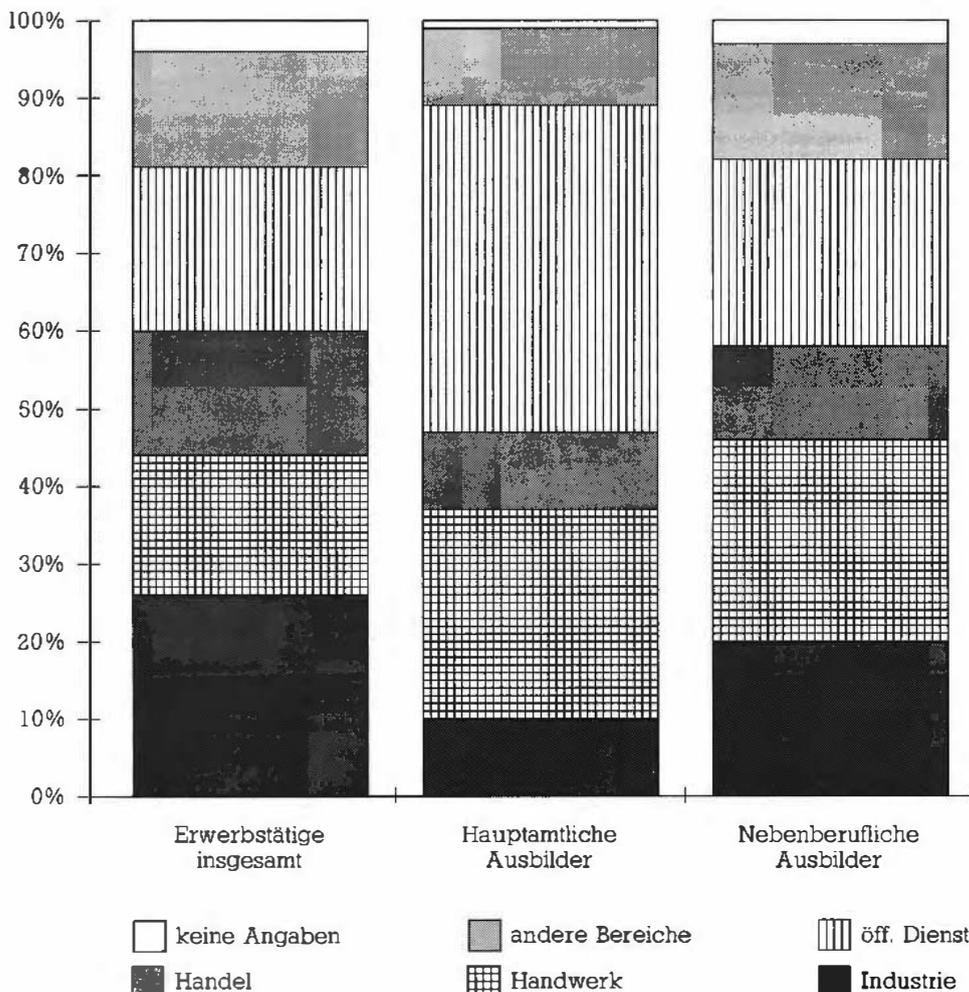
Keine signifikanten Unterschiede gibt es bezüglich der **Größe des Betriebs/der Behörden**, in denen man arbeitet. Gut ein Viertel der Ausbilder arbeiten in Kleinbetrieben mit unter zehn Beschäftigten, gut ein Drittel in mittleren Betrieben (10–99 Beschäftigte), ein weiteres Viertel in größeren Betrieben (mit unter 1 000 Beschäftigten). Jeder achte Ausbilder ist in Großbetrieben zu finden.

Teilzeitarbeit scheint eher ein Hinderungsgrund für Ausbildung zu sein. Ihr Anteil ist unter den Ausbildern nur etwa halb so groß wie bei

den Erwerbstätigen insgesamt. Dies mag auch ein Grund dafür sein, warum Frauen seltener mit Ausbildungsaufgaben betraut werden als Männer.

Deutliche Unterschiede zwischen Ausbildern und solchen, die sich nicht an der Ausbildung beteiligen, gibt es bezüglich des **Einkommens**. Ausbilder, besonders die hauptamtlichen, zählen wesentlich häufiger zu den besser Verdienenden unserer Gesellschaft. Das besagt aber nicht, daß Ausbilder wegen ihrer Ausbildungstätigkeit besser bezahlt werden. Vielmehr spiegeln sich hier die Unterschiede in der Statusverteilung wider, also der deutlich geringere Anteil von An-/Ungelernten und der höhere Anteil von Führungskräften und Selbständigen. Darauf wird im nächsten Kapitel noch näher eingegangen.

Übersicht 2: Wirtschaftsbereiche



Qualifikation und Tätigkeitsprofil der Ausbilder

Die Ausbilder weisen ein deutlich besseres Qualifikationsprofil auf als der Durchschnitt der Erwerbstätigen.

Bei den nebenberuflichen Ausbildern liegt der Anteil derjenigen, die eine weiterführende Schule absolviert haben, bei 45 Prozent (erwerbstätige Bevölkerung insgesamt: 31 %); 30 Prozent haben die mittlere Reife, weitere 15 Prozent verfügen über die Hochschul-, zumindest die Fachhochschulreife.

Insgesamt 82 Prozent der nebenberuflichen Ausbilder haben eine betriebliche Lehre absolviert (Erwerbstätige insgesamt: 67 %), 4 Prozent sogar mehr als eine. Weitere 10 Prozent haben zwar keine betriebliche, wohl aber eine schulische Berufsausbildung (also eine Fachschule einschließlich Hochschulstudium) abgeschlossen, so daß von den Ausbildern nur 8 Prozent, das ist nur einer auf zwölf, ohne formalen Berufsbildungsabschluß sind (Erwerbstätige insgesamt: 25 %).

Quelle: BIBB/IAB-Erhebung 1985/86 (BIBB-Spezialteil)

Übersicht 3: Bildungsprofil der Ausbilder
(Erwerbstätige insgesamt zum Vergleich)

	Haupt- amtliche Ausbilder	Neben- berufliche Ausbilder	Erwerbs- tätige insgesamt
Allgemeinbildender Schulabschluß:			
Hauptschule	39%	54%	63%
Mittlere Reife	21%	30%	19%
FHS-Reife, Abitur	36%	15%	12%
Kein Abschluß, keine Angabe	4%	1%	6%
Abgeschlossene Lehre:			
Insgesamt	71%	82%	67%
Davon: eine Lehre	68%	78%	65%
mehrere Lehren	3%	4%	2%
Keine Lehre	29%	18%	33%
Schulische Berufsausbildung:			
einjährige Berufsfachschule	3%	3%	3%
mehnjährige Berufsfachschule	19%	14%	11%
Schule für Berufe des Gesundheitswesens	1%	3%	1%
Beamtenausbildung	6%	6%	3%
Andere Fachschulen	6%	5%	3%
Fachhochschule	11%	5%	3%
Hochschule/Universität	25%	8%	7%
Meisterausbildung	32%	11%	4%
Technikerausbildung	5%	3%	2%
Weiterbildungsaktivitäten (1980—1985/86)	45%	41%	23%
Weiterbildungsbedarf	61%	60%	45%

Quelle: BIBB/IAB-Erhebung 1985/86 (BIBB-Spezialteil)

Dabei gibt es eine Reihe von Personen, die neben einer Lehre noch eine schulische Ausbildung, eine Fachschule (einschließlich Meister- oder Technikerausbildung), Fachhoch- oder Hochschule oder eine Beamtenausbildung abgeschlossen haben.

Stuft man die Befragten jeweils nach dem **höchsten Berufsbildungsabschluß** ein, so werden die Unterschiede im Bildungsniveau noch deutlicher. Von den nebenberuflichen Ausbildern haben (in Klammern die Werte für die Erwerbstätigen insgesamt):

- 13 Prozent ein (Fach-)Hochschul- bzw. Universitätsstudium absolviert (10 %);
- 23 Prozent (10 %) einen Fachschulabschluß, darunter 11 Prozent eine Meister-, 3 Prozent eine Technikerausbildung;

- 56 Prozent (55 %) eine betriebliche Lehre absolviert;
- 8 Prozent (25 %) keine abgeschlossene Berufsausbildung.

Bei den hauptberuflichen Ausbildern ist der Anteil der höher Qualifizierten noch erheblich größer: 35 Prozent haben einen akademischen Abschluß, weitere 39 Prozent einen Fachschulabschluß. Nur 2 Prozent sind ohne Berufsausbildung.

Für Personen, die Ausbilderfunktionen wahrnehmen, ist die **eigene Ausbildung** offensichtlich von größerer **Bedeutung für die aktuelle Tätigkeit** als für Personen, die nichts mit der Ausbildung zu tun haben. So geben von den nebenberuflichen Ausbildern, die eine betriebliche Lehre abgeschlossen haben, 40 Prozent an, sie könnten

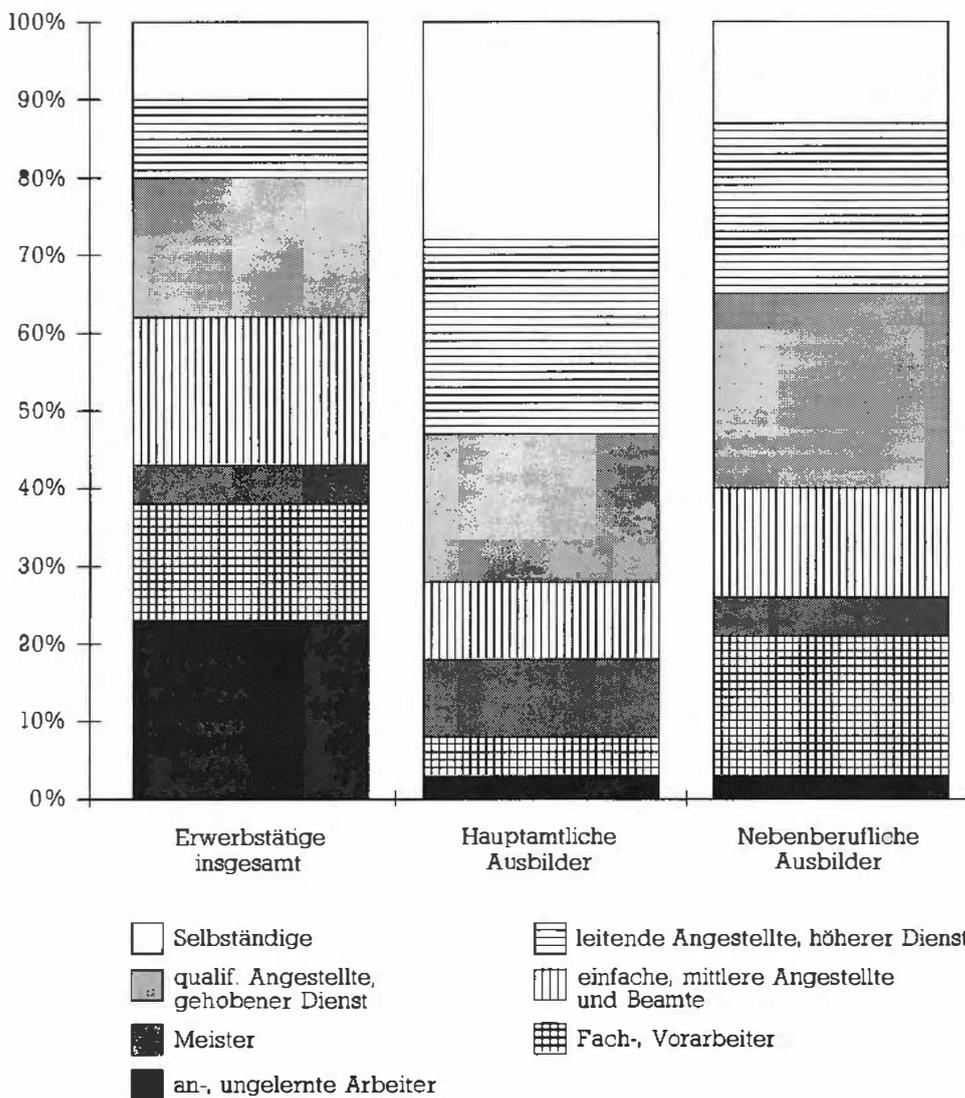
bei ihrer Arbeit „sehr viel“ von dem, was sie in der Ausbildung gelernt haben, verwerten; bei den hauptamtlichen Ausbildern sind das sogar 49 Prozent (Erwerbstätige insgesamt: 32%). Nur „wenig“ oder sogar „sehr wenig“ profitieren von der eigenen Ausbildung 9 Prozent der hauptamtlichen und 16 Prozent der nebenberuflichen Ausbilder, aber 25 Prozent der Erwerbstätigen insgesamt. Das hängt zum einen damit zusammen, daß bei den Ausbildern ein geringerer Berufswechselanteil zu verzeichnen ist. Aber selbst von denen, die den Beruf gewechselt haben, können bei den Ausbildern mehr noch die Kenntnisse aus dem alten Beruf verwerten.

Ein weiterer Indikator für die Bedeutung der eigenen Ausbildung ist die Einschätzung, ob man die eigene Tätigkeit auch mit einer anderen oder geringeren Ausbildung ausüben könnte. 69 Prozent der nebenberuflichen Ausbilder — bei den hauptamtlichen sind das sogar 87 Prozent — geben an, daß ihre aktuelle Position nur mit **ihrer** Qualifikation auszuüben sei. Sie sind also qualifikationsadäquat eingesetzt.

Dies wird auch durch die Frage nach dem **Hauptlernort** der für die aktuelle Tätigkeit erforderlichen Qualifikationen bestätigt. Faßt man die betriebliche Berufsausbildung, die Fach- und Hochschulausbildung zusammen (= formale Berufsqualifikation), so ergibt sich für die hauptamtlichen Ausbilder ein Wert von 77 Prozent, für die nebenberuflichen Ausbilder 69 Prozent, gegenüber nur 51 Prozent bei den Erwerbstätigen insgesamt. Das Anlernen durch Kollegen spielt bei den Ausbildern (2 bzw. 7 %) im Gegensatz zu den Nicht-Ausbildern (19 %) eine ganz unbedeutende Rolle. Und auch die Berufserfahrung (12 bzw. 15%) wird etwas geringer eingeschätzt als im Durchschnitt der Erwerbsbevölkerung (19%).

Die bessere Qualifikation der Ausbilder spiegelt sich auch in ihrer **beruflichen Stellung** wider. An- und ungelernete Arbeiter, die unter

Übersicht 4: Stellung im Beruf



Quelle: BIBB/IAB-Erhebung 1985/86 (BIBB-Speziateil)

den Erwerbstätigen immerhin 21 Prozent ausmachen, sind bei den Ausbildern kaum vertreten (3%); von diesen haben sogar rund zwei Drittel eine abgeschlossene Berufsausbildung. Die Ausbildung in den gewerblich-technischen Berufen liegt vorwiegend in der Hand der Facharbeiter, Meister und der selbständigen Handwerksmeister. Unter den hauptamtlichen Ausbildern sind die Facharbeiter allerdings deutlich unterrepräsentiert.

Auch einfache Angestellte, einschließlich der Beamten im ein-

fachen und mittleren Dienst, sind nicht ihrem Gewicht in der Erwerbsbevölkerung entsprechend vertreten. Ein Übergewicht haben dagegen die qualifizierten Angestellten/Beamten im gehobenen Dienst und vor allem die Beamten und Angestellten in Leitungsfunktionen bzw. im höheren Dienst.

Offensichtlich sind bei der Ausbildung zu einem hohen Anteil Personen in Leitungs- bzw. **Vorgesetztenfunktionen** beteiligt. So geben 59 Prozent der nebenberuflichen Ausbilder an, für Mitarbeiter eine Vor-

gesetztenfunktion auszuüben; bei den hauptamtlichen Ausbildern sind das sogar 85 Prozent. Unter den Erwerbstätigen insgesamt macht diese Gruppe nur einen Anteil von 27 Prozent aus.

Die Ausbildung wird also vorwiegend an Arbeitsplätzen durchgeführt, die eher eine qualitativ anspruchsvolle Tätigkeit erfordern. Dies zeigt sich auch bei einer Reihe von Indikatoren, die die **Arbeitsbedingungen** erfassen. So wird von den Ausbildern deutlich häufiger verlangt, daß sie „Verfahren verbessern oder etwas Neues ausprobieren“. Sie werden ebenfalls signifikant häufiger „vor neue Aufgaben gestellt, in die man sich erst einmal reindenken oder einarbeiten muß“. Seltener sind sie bei ihrer Arbeit unmittelbar von Entscheidungen ihrer Vorgesetzten abhängig oder ist „die Arbeitsdurchführung bis in alle Einzelheiten vorgeschrieben“.

Allerdings stehen Ausbilder häufiger als andere unter „starkem Termin- und Leistungsdruck“. Sie klagen deutlich häufiger über „Störungen und Unterbrechungen bei der Arbeit“. Außerdem werden sie durch „verschiedenartige Arbeiten oder Vorgänge, die sie gleichzeitig im Auge behalten müssen“ sehr viel häufiger als die Nicht-Ausbilder beansprucht. Alle diese Indikatoren verweisen auf eine stärkere Streßbelastung der Ausbilder hin, wobei offen bleibt, ob dies durch die Ausbildung verursacht wird. Ausbildung neben der normalen Berufstätigkeit ist häufig eine zusätzliche Belastung, was nur selten entsprechend honoriert wird, gelegentlich aber auch eine Unterstützung bei der Erledigung der Arbeitsaufgaben.

Eine wichtige Frage für die Qualität der beruflichen Bildung ist es, ob die Ausbilder in der Lage sind, die mit den neueren technischen Entwicklungen — insbesondere die verstärkte Einführung **programmgesteuerter Arbeitsmittel** wie CNC-Technik, EDV usw. — zusammenhängenden Qualifikationen zu vermitteln. Die auf der Basis

des auch hier verwendeten Datenmaterials der vom BIBB/IAB herausgegebenen Analysen zu „Neue Technologien: Verbreitungsgrad, Qualifikation und Arbeitsbedingungen“¹⁵⁾ haben gezeigt, daß die Verbreitung programmgesteuerter Arbeitsmittel in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen hat, daß sie aber noch längst nicht in dem Umfang eingesetzt werden, wie von manchen prognostiziert oder gefordert.

1985/86 war erst gut jeder fünfte mit dieser Technik konfrontiert. Es muß als günstig für die Ausbildungssituation gewertet werden, daß der Anteil der Anwender solcher Arbeitsmittel unter den Ausbildern signifikant über dem der Erwerbspersonen insgesamt liegt, bei den nebenberuflichen Ausbildern übrigens stärker als bei den hauptamtlichen. Dennoch ist man weit davon entfernt, daß alle Ausbilder, auch nicht für die Berufe, in denen diese Technik verstärkt zum Einsatz kommt, die entsprechenden Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln könnten. Solange die Technik nicht in allen Ausbildungsbetrieben verfügbar ist, muß die Grundqualifizierung auf diesem Gebiet verstärkt durch Berufsschulen oder spezielle Bildungsträger (etwa überbetriebliche Ausbildungseinrichtungen) erfolgen. Darüber hinaus wird in absehbarer Zeit die Qualifizierung in Sachen Datenverarbeitung und Nutzung programmgesteuerter Arbeitsmittel in erheblichem Umfang Gegenstand von Weiterbildung sein. Denn der Verbreitungsprozeß ist noch längst nicht abgeschlossen. Und die eigentliche Qualifizierung kann — sieht man einmal von dem Grundlagenwissen ab — ohnehin erst dann sinnvollerweise erfolgen, wenn auch ein Zugang zu dieser Technik am Arbeitsplatz gegeben ist. Dies trifft auch für die Ausbilder zu. So werden nicht nur EDV-, Grund- bzw. Spezialkurse mit am häufigsten genannt, wenn nach besuchten Weiterbildungsveranstaltungen oder Kursen gefragt wird, es wird auch besonders häufig ein Weiterbildungsbedarf auf diesem Gebiet artikuliert.

Insgesamt haben die Ausbilder nicht nur im Schnitt eine bessere Ausbildung als die Erwerbstätigen insgesamt, sie erweisen sich auch als deutlich **weiterbildungsaktiver**. Zwei von fünf nebenberuflichen Ausbildern, bei den hauptamtlichen sogar noch etwas mehr, haben in den zurückliegenden 5 bis 6 Jahren an einem Kurs/Lehrgang teilgenommen, der der beruflichen Fort-/Weiterbildung diene. Bei allen aktuell Beschäftigten beträgt diese Quote nur etwas mehr als halb so viel (23%).

Neben der schon erwähnten Datenverarbeitung zeigt sich, daß ein guter Teil der Ausbilder auch an Kursen zum Thema Personalwesen und zu Erziehungs- und pädagogischen Fragen teilgenommen hat. Besonders aktiv waren auf diesem Gebiet die hauptamtlichen Ausbilder, vorwiegend die Lehrer.

Die verstärkten Weiterbildungsanstrengungen in der Vergangenheit bedeuten aber nicht, daß kein weiterer Weiterbildungsbedarf bestünde. Im Gegenteil: Auch der Weiterbildungsbedarf der Ausbilder liegt deutlich über dem der Berufstätigen insgesamt (60% gegenüber 45%).

Es handelt sich bei den Ausbildern um eine besondere bildungsaktive Personengruppe.⁶⁾ Dies bietet die Chance, die Qualität der betrieblichen Ausbildung auch in Zukunft weiter zu steigern. Allerdings müssen die Rahmenbedingungen entsprechend gestaltet werden. Zum einen müssen entsprechende Weiterbildungsangebote vor Ort angeboten werden. Zum anderen ist eine verstärkte Förderung und Absicherung der Bildungswilligen gerade in den Problembereichen (Kleinbetriebe) notwendig.

Anmerkungen

¹⁾ Es handelt sich hier um eine Teilstichprobe (BIBB-Spezialteil) einer gemeinsam mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit durchgeführten Erhebung (BIBB/IAB-Erhebung 1985/86). Einen Überblick über die Methode gibt R. Jansen: Informationen zum Forschungsprojekt 1.063: Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen — eine Wiederholungsuntersuchung der

BIBB/IAB-Erhebung von 1979. In: BWP, 16 (1987), Heft 2, S. 61—63.

²⁾ Im Unterschied hierzu bezieht sich die amtliche Statistik lediglich auf die von den Betrieben bei den zuständigen Stellen gemeldeten verantwortlichen Ausbilder (vgl. Berufsbildungsberichte, jeweils Kap. 8).

³⁾ Vgl. Berufsbildungsbericht 1988, S. 129.

⁴⁾ Das heißt natürlich nicht, daß Auszubildende nicht mit solchen Aufgaben betraut werden. Dies war nicht Gegenstand der zugrunde liegenden Erhebung, bei der Auszubildende ausgeklammert waren.

⁵⁾ Erschienen in der Reihe Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (BeitrAB) Band 118, Nürnberg 1987.

⁶⁾ Allerdings besagt die Gegenüberstellung der Gruppen noch nicht, daß dies mit der Ausbilderfunktion zusammenhängt. Diese Unterschiede sind im wesentlichen durch die Statusstruktur der Ausbildergruppe begründet, daß nur wenig Unqualifizierte, die sich nur in geringem Umfang an Weiterbildung beteiligen, unter den Ausbildern zu finden sind.

Was Worte bewirken

Erfahrungen mit Weiterbildungsmaterialien für Ausbilder

Peter-Jürgen Schneider/Reinhard Selka

Der Bereich Ausbilderförderung des Bundesinstituts für Berufsbildung entwickelt Weiterbildungsmaterialien für betriebliche Berufsausbilder. ¹⁾ Diese Materialien werden in schriftlicher Form als jeweils dreiteiliges „Seminarpaket“ veröffentlicht, mit dessen Hilfe Weiterbildungsanbieter und Betriebe Seminare für Ausbilder²⁾ planen und durchführen können.

Die Konzeption, die hinter der Entwicklung dieser Seminarpakete steht, begründet sich einerseits in Hypothesen über den Bedarf an Weiterbildungsmaterialien, deren Einsatzmöglichkeiten und erreichbare Wirkungen; andererseits war selbstverständlich der Handlungsrahmen zu berücksichtigen, der durch die Integration dieser Arbeiten in das Bundesinstitut für Berufsbildung gegeben ist. Nachdem nun das Seminarpaket „Leittexte — ein Weg zu selbständigem Lernen“ seit ca. zwei Jahren verfügbar ist, war zu vermuten, daß genügend Praxiserfahrungen vorliegen, um mit den Mitteln einer schriftlichen Befragung Aufschluß über die Tragfähigkeit einiger Arbeitshypothesen zu gewinnen.



Peter-Jürgen Schneider
Friedrichslofer Büro für Bildungsplanung, Projektleiter bei mehreren Modellversuchen zur Leittext-Methode.



Reinhard Selka
Diplom-Soziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Hauptabteilung 2 „Curriculumforschung“ des Bundesinstituts für Berufsbildung mit den Arbeitsschwerpunkten Ausbilderförderung, Weiterbildungs-konzepte für die betriebliche Weiterbildung.

Überlegungen zur Konzeption des Seminarpaketes „Leittexte“

Der Begriff Leittext hat in der Fachöffentlichkeit einen hohen Bekanntheitsgrad. Er ist positiv besetzt mit Assoziationen wie „moderne Ausbildung“, „Vermittlung von Schlüsselqualifikationen“, „Antwort auf Probleme bei der Umsetzung neu geordneter Berufe“ und dgl. Er ist jedoch z. T. auch negativ besetzt, z. B. mit Vorstellungen wie „eingeschränkt auf Metallausbildung“, „nur für Großbetriebe“, „immenser Aufwand“. Auch Mißverständnisse sind häufig zu beobachten:

So werden Leittexte nicht selten als eine besondere Form der programmierten Unterweisung angesehen, und folgerichtig verspricht man sich (oder befürchtet) Rationalisierungsmöglichkeiten.

Die Vehemenz dieser Diskussion kommt nicht von ungefähr, stehen doch Ausbilder im Augenblick unter erheblichem Handlungsdruck hinsichtlich der an sie gestellten Forderung, verstärkt „Schlüsselqualifikationen“ zu vermitteln. Dafür gibt es eine Reihe von Gründen, die sich am besten anhand der Entwicklung dieser Diskussion nachzeichnen lassen:

Bereits seit etwa einem Jahrzehnt sind in der Industrie technologisch

induzierte Veränderungen im Gange, die gravierende Auswirkungen auf die Kompetenz der Beschäftigten haben. In einigen Unternehmen wurden daraus sehr bald Konsequenzen gezogen, indem — z. T. im Rahmen von Modellversuchen — neue Ausbildungsmethoden entwickelt und eingesetzt wurden, deren Ziel die Entwicklung von Handlungskompetenz ist. Die Ergebnisse dieser Entwicklungen sind nun z. B. in die neuen Ausbildungsordnungen für die Metall- und Elektroberufe eingegangen. Damit ist allgemein die Bedeutung der Handlungskompetenz als zukunftsorientierte Qualifikation anerkannt worden.

Leittexte werden — bei aller Skepsis — als eine mögliche Antwort auf diese Herausforderung an die Ausbildung gesehen, um neben den fachlichen Inhalten z. B. auch Planungs- und Kontrollvermögen systematisch zu vermitteln. Sie sind jedenfalls mit dieser Zielsetzung über Jahre erprobt und weiterentwickelt worden. Diese Herausforderung war bereits bei der Konzeption des Seminarpaketes sichtbar, hat sich jedoch seither noch verschärft.

Bei der Konzipierung dieses Seminarpaketes war noch ein zweites Faktum zu berücksichtigen:

Der Einsatz von Leittexten wird häufig als „Methode“ bezeichnet; dies führt jedoch zu Mißverständnissen. Der Umgang mit Methoden wird gemeinhin als geradezu klassisches Seminarthema angesehen: Teilnehmer können hier Informationen aufnehmen und Verhaltensweisen üben, die sie an ihrem Arbeitsplatz unmittelbar verwerten können.

Anders bei den Leittexten: Zwar erfordert auch ihr Einsatz Veränderungen in der Kommunikationsstruktur zwischen Ausbilder und Auszubildenden, aber es sind darüber hinaus eine Reihe von Rahmenbedingungen erforderlich, die den Handlungs- und Entscheidungsspielraum eines Seminarteilnehmers in der Regel weit überschreiten. Hinter der „Leittextme-

thode" steht also eine veränderte Ausbildungsorganisation. Die Einführung einer leittextorientierten Ausbildung kann daher als Prozeß der Organisationsentwicklung im Ausbildungswesen bezeichnet werden.

Konsequenzen für die Konzeption des Seminarpakets

Für die Konzeption des Seminarpakets „Leittexte" ergaben sich aus diesen Überlegungen Gründe, einen extrem einseitig erscheinenden Standpunkt einzunehmen: Seminarmaterialien für die Hand Dritter sind immer in der Gefahr, entgegen den Intentionen des Autors eingesetzt zu werden. Da zum Zeitpunkt des Erscheinens des Seminarpakets die Fachöffentlichkeit noch wenig über die Zusammenhänge von Methoden und Ausbildungsorganisation und die damit verbundenen praktischen Konsequenzen für den Leittexteeinsatz informiert war, war aus Sicht der Autoren ein — sicherlich häufig gutgläubiger — Mißbrauch zu befürchten: Bei einer Reduzierung des Seminarkonzepts auf reine Informationsveranstaltungen über „Leittexte" würden die Teilnehmer zwar vermutlich verstehen, was es mit diesen auf sich hat, mit den Realisierungsschwierigkeiten würden sie jedoch alleingelassen werden. Die daher zu erwartende praktische Wirkungslosigkeit einer Seminarteilnahme würde jedoch negativ zurückfallen sowohl auf den Begriff „Leittext" wie auf das konkrete Seminarkonzept.

Aus diesem Grunde wurde auf die Beschreibung von Informations- und Trainingsveranstaltungen vollständig verzichtet. Zwar wurden im Referentenleitfaden des Seminarpakets eine Vielzahl von Vorlagen für Arbeitstransparente abgedruckt, sie blieben jedoch unkommentiert, und es wurden keine Empfehlungen für ihren Einsatz ausgesprochen. Statt dessen erhält der Referent die Beschreibung eines möglichen Implementations-

prozesses des Leittextkonzepts in eine bestehende Organisationsstruktur.

Im Veranstalterinfo, das einen potentiellen Veranstalter mit allen erforderlichen Informationen und Hilfsmitteln zur Seminaredurchführung ausstatten soll, wurde auf einen Ausschreibungstext verzichtet. Statt dessen wurden zwei Informationsschriften konzipiert, die sich an Ausbildungsleiter bzw. an betriebliche Entscheidungsträger wenden.

Die dahinter stehende Absicht war, den „Veranstalter" in die Rolle eines Anbieters von einzelbetrieblicher Prozeßhilfe zu drängen und ihn dabei zugleich zu unterstützen.

Die Sachinformationen zum Thema Leittexte wurden in der Teilnehmerunterlage gebündelt und mit exemplarischen Leittexten aus drei Unternehmen ergänzt. Auf diesem Wege wurde das Informationsbedürfnis der Fachöffentlichkeit befriedigt, die — bis zum heutigen Tage — auf keine andere zusammenfassende Darstellung des Leittext-Konzepts zurückgreifen kann.

Die Durchführung der Befragung

In den Jahren 1987 und 1988 wurden insgesamt 1709 vollständige Seminarpakete ausgeliefert. Darüber hinaus gab es Nachbestellungen von Teilnehmerunterlagen im Umfange von 1518 Exemplaren.³⁾

Im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung ermittelte das Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung im Rahmen einer schriftlichen Befragung den Verbleib, die Verwendung und die Wirksamkeit des Materials. Ziel der Untersuchung war es, Aufschluß über die Richtigkeit bzw. Problematik der Konzeption des Seminarmaterials zu erhalten. Insbesondere sollte ermittelt werden, ob

- die Inhalte des Seminarkonzepts den Wünschen der Erwerber entsprachen,

- die Konzeption (Organisationsentwicklung) angenommen wurde und zu sachgerechten Verwendungszusammenhängen führte,
- die Materialien in der vorgesehenen Weise verwendet wurden,
- die Aufteilung auf drei Teilbände den Nutzerinteressen diene.

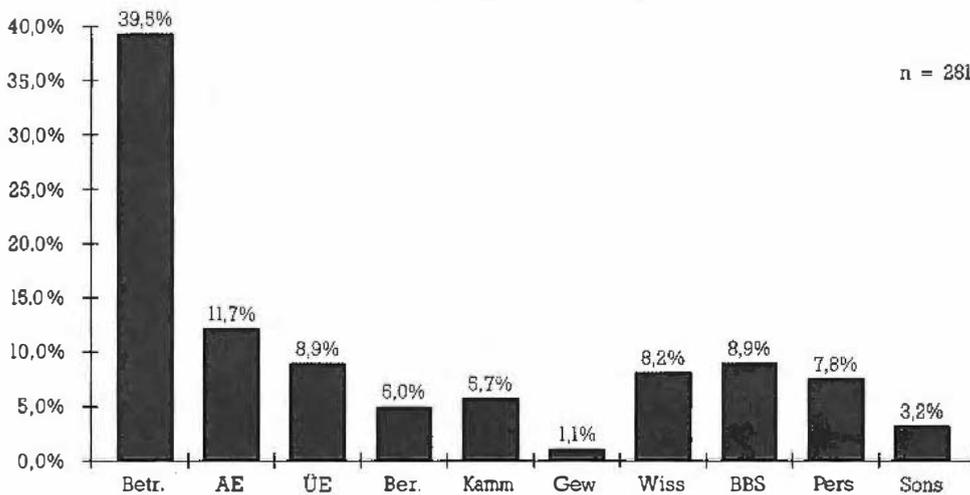
Daneben sollte die Befragung Empfehlungen für die Gestaltung künftiger Materialien erbringen.

Die Erwerber des Seminarpakets

Aus den eingegangenen Fragebogen geht hervor, daß das Material zu 69 % durch einen Ausbildungsbetrieb, eine Außer- oder Überbetriebliche Einrichtung oder eine Berufsbildende Schule erworben wurde. Rechnet man dieser Zahl die 5 % Erwerber mit dem Tätigkeitsbereich „Beratung" hinzu, da diese in Verbindung mit Ausbildungseinrichtungen tätig werden, dann hat das Seminarpaket die vorgesehenen Zielgruppen (74 % Repräsentanz) tatsächlich erreicht.

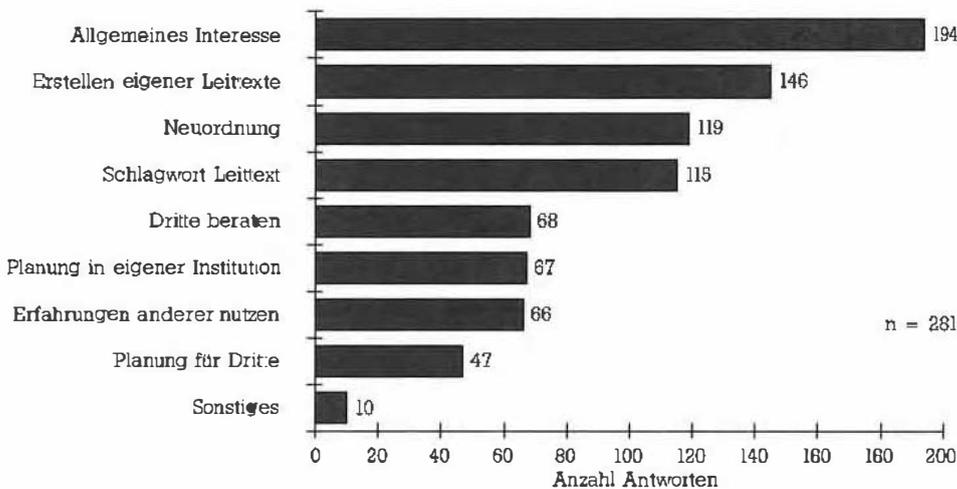
Bei den Erwerbsgründen dominiert das „allgemeine Interesse an Ausbildungsmethoden". Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, daß im Jahre des Erscheinens des Seminarpakets (1987) in Verbindung mit den zur gleichen Zeit in Kraft getretenen neuen Ausbildungsordnungen für die industriellen Metall- und Elektroberufe die Fachwelt auf breiter Front über Methodenfragen zu diskutieren begann. Überraschend hoch lag jedoch auch der Anteil derjenigen, die „eine Anleitung zur Erstellung eigener Leittexte" suchten. Offensichtlich ist das Seminarpaket genau zu dem Zeitpunkt auf den Markt gekommen, an dem das allgemeine Interesse am Schlagwort „Leittexte" in konkrete Handlungsabsichten bei vielen Ausbildungseinrichtungen umschlug. Die Neuordnung von Berufen, die — für sich gesehen — an dritter Stelle der Erwerbsgründe genannt wird, dürfte somit ein treibendes Motiv für den Erwerb gewesen sein.

1. Erwerber des Seminarkonzepts



Ausbildungsbetriebe	= Betr.	Gewerkschaft	= Gew
Außerbetriebliche Einrichtung	= AE	Hochschule/Wissenschaftl. Einrichtung	= Wiss
Überbetriebliche Einrichtung	= ÜE	Berufsbildende Schule	= BBS
Beratungstätigkeit	= Ber.	Zur persönlichen Information	= Pers
Kammer/Innung	= Kamm	Sonstiges	= Sons

2. Gründe für den Erwerb (Mehrfachnennungen)



Ein großer Teil der Erwerber sah sich vermutlich vor der konkreten Aufgabe, die Ausbildung umzugestalten und suchte nach erprobten Konzepten hierfür. Für diese Zielgruppe war die Konzeption des Seminarpakets richtig gewählt. Daneben gab es eine weitere große Erwerbergruppe, die sich aus allgemeinem Interesse an Ausbildungsmethoden informieren wollte. Für

diese Käuferschicht war zum damaligen Zeitpunkt keine vergleichbare Information über Leittexte erhältlich (was sich bis heute kaum geändert hat). Diese Gruppe suchte also weder ein Seminarpaket noch eine Handlungsanleitung, sondern „Fachliteratur zum Thema“. Auch sie hat jedoch das Konzept insgesamt positiv aufgenommen. Dies dürfte auf die Beschrei-

bung der theoretischen Hintergründe der Leittextmethode sowie die zahlreichen im Material enthaltenen Beispiele erprobter betrieblicher Leittexte zurückzuführen sein.

Die Beurteilung durch die Erwerber

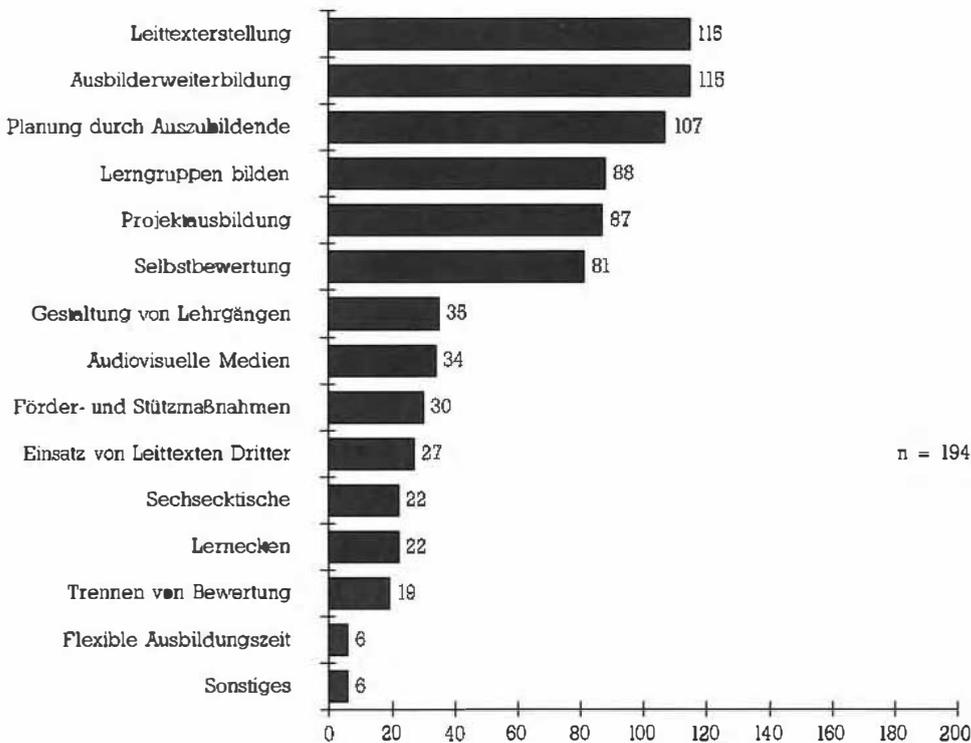
Als größte der erreichten Zielgruppen des Seminarpakets erwiesen sich Ausbildungseinrichtungen (Betriebe, außer- und überbetriebliche Einrichtungen und Schulen). Dieser Erwerberkreis bejahte zu knapp der Hälfte die Frage „Entsprach das Seminarkonzept alles in allem Ihrer mit dem Erwerb verbundenen Erwartung?“. Nur wenige sahen sich in ihrer Erwartung enttäuscht. Der recht hohe Anteil von Erwerbern, deren Erwartungen nur teilweise erfüllt worden sind (weitere 45%), deutet auf Möglichkeiten zur Optimierung des Materials hin.

Die Grenzen sind dabei durch die Heterogenität der Erwerbergruppen gezogen; es bildeten sich insbesondere bei zwei Abnehmergruppen entgegengesetzte Interessen: Während Erwerber aus dem wissenschaftlichen Bereich eine gründlichere theoretische Fundierung erwartet haben, wird aus dem Kreis der Ausbildungseinrichtungen diese eher als gut eingestuft, dagegen wird hier eher eine vertiefte Anleitung zur praktischen Umsetzung erwartet.

Nutzung des Seminarpakets im Sinne von Organisationsentwicklung

Die Erwerber aus der Gruppe Betriebe, Über- und Außerbetriebliche Einrichtungen und Berufsbildende Schulen wurden gefragt, welche organisatorischen Maßnahmen sie zur Stützung der Umgestaltung ihrer Ausbildung aufgegriffen haben bzw. aufgreifen wollen. Die Antworten wurden in eine Rangfolge gebracht:

3. Anregungen aufgegriffen



Ganz vorn stehen dabei die Leittexterstellung und die Weiterbildung der Ausbilder über neue Ausbildungsmethoden. In engem Zusammenhang mit der Leittextmethode steht die Bildung von Lerngruppen, so daß deren häufige Nennung nicht verwundert. Überraschend deutlich fällt auch die „Verstärkung der Planungstätigkeit der Auszubildenden“ aus. Hier mag sich die Festschreibung dieser Tätigkeit in den neuen Ausbildungsordnungen stark ausgewirkt haben, vielleicht weniger das Material selbst. Ähnlich dürften die Aussagen zur Projektausbildung zu interpretieren sein.

Recht hohe Werte sind auch auf die Anregung zur Selbstbewertung durch Auszubildende zu verzeichnen sowie auf die Möglichkeit der Umgestaltung von Lehrgängen unter Nutzung von Elementen der Leittextmethode.

Vergleichsweise gering waren dagegen die Nennungen der Punkte „Zusammenhänge zwischen flexi-

blen Ausbildungszeiten, Förder- und Stützmöglichkeiten und darauf bezogenen Lernzielkontrollen“.

Dies läßt den Schluß zu, daß das Organisationskonzept der Leittextmethode in diesem Bereich nur unzureichend erkennbar geworden ist und daß wegen fehlender Impulse auf diesen Gebieten durch die Neuordnung kein größerer Handlungsbedarf gesehen wurde. Bei einer Überarbeitung des Materials wäre daher hier ein besonderer Akzent zu setzen.

Von den 194 Ausbildungsstätten, die sich an der Befragung beteiligt haben, haben 112 bereits Leittexte eingeführt oder planen ihre Einführung (58%). Viele nutzen dabei das Seminarpaket bzw. wollen es nutzen. Der Anteil schwankt zwischen etwa 50% bei den Betrieben und knapp 80% bei den überbetrieblichen Einrichtungen. Bei diesen Erwerbern kam also der Ansatz des Pakets zum Tragen, Organisationsentwicklung zu empfehlen und zu stützen, da

- die Erwerber das Seminarkonzept offenbar zu konkreten Veränderungen in ihrer Ausbildung eingesetzt haben bzw. dies tun wollen und
- weil sie gleichzeitig dabei in der Regel mehrere ausbildungsorganisatorische Elemente der Leittextmethode realisieren wollen.

Konsequenzen

Die Evaluation des Seminarkonzepts hat ergeben, daß offenbar ein Bedarf an Unterlagen besteht, mit deren Hilfe Ausbildungseinrichtungen und Ausbildungsabteilungen von — zumindest größeren — Unternehmen organisationsgestützte Entwicklungsprozesse durchführen können. In welchem Maße dabei — wie im Seminarpaket empfohlen — externe Organisationsberater in Anspruch genommen wurden, läßt sich durch eine schriftliche Befragung wie diese nicht unmittelbar aufhellen.

Zwar hat sich bestätigt, daß hinter den Erwerb des Seminarpakets tatsächlich weit überwiegend genau diejenigen Personengruppen stehen, für die das Konzept entwickelt wurde, aber es muß gleichzeitig vermutet werden, daß die konkrete Verwendung der Materialien in sehr unterschiedlicher Weise geschah.

Die verschiedenen Elemente des Seminarpakets (z. B. die Informationen für bestimmte Zielgruppen) wurden alle — wenn auch unterschiedlich häufig — genutzt. An der Konzeption wurde keine grundsätzliche Kritik laut, Verbesserungsvorschläge bezogen sich durchweg auf Details.

Bei der vorgesehenen Überarbeitung des Seminarkonzepts „Leittexte“ wird daher die Konzeption nicht verändert werden. Dagegen werden

- aktuelle Entwicklungen zu berücksichtigen sein, insbesondere bei den Beispielen aus der Ausbildungspraxis,

- einige Aspekte des Leittextkonzepts stärker herauszuarbeiten sein, die insbesondere die Flexibilität und individuelle Stützung von Auszubildenden betreffen,
- Möglichkeiten des Einsatzes für kleinere Unternehmen besonders zu behandeln sein,
- die Informationsmaterialien im Referentenleitfaden stärker strukturiert sein und
- die Vorurteile und Ängste, die sich mit dem Begriff „Leittext“ verbinden, zu behandeln sein.

Die Wirkung des Wortes „Leittext“ auf die Berufsbildung hat sich als hoch erwiesen – immerhin hat etwa ein Drittel der Erwerber das Material unmittelbar zur Veränderung von Ausbildung genutzt. Es wäre sicherlich vermessen, anzunehmen, daß diese Aktivitäten nicht auch ohne die Lektüre des Seminarpakets begonnen worden wären; es darf jedoch unterstellt werden, daß orientierende und aktivitätsstützende Impulse von ihm ausgegangen sind.

Anmerkungen

- 1) Zum konzeptionellen Rahmen siehe BWP, Heft 5/86, S. 165ff.; zur Ausgestaltung und zu einzelnen Themen siehe GBP, Heft 6/87, S. 172ff.
- 2) Auf Wunsch der Redaktion sei hier angemerkt, daß auch den Autoren die Problematik einer männlich-dominierenden Berufsbezeichnung bewußt ist. Sie wird im folgenden dennoch verwendet – wie das Gesetz es befiehlt (§6 Abs. 1 2 BBiG).
- 3) Insgesamt wurden 1 316 Fragebogen an vom BIBB vorgegebene Adressen versandt. Aus dem Gesamtverzeichnis der Empfänger wurden lediglich diejenigen herausgenommen, bei denen von vornherein mit keiner eigenständigen Nutzung zu rechnen war (z. B. Buchhandlungen).
- 4) Die Rücksendung der ausgefüllten Fragebogen erfolgte anonym. Insgesamt konnten 281 Fragebogen ausgewertet werden (21,4%). Soweit abschätzbar, dürften die Antworten repräsentativ hinsichtlich der in der Auswertung berücksichtigten Erwerbergruppen sein. Lediglich die Käufer von Gewerkschaftsseite sind mit nur drei Rücksendungen so weit unterrepräsentiert (Anteil an den Käufern ca. 4,5%), daß ihre Berücksichtigung nicht möglich war.

Soziale Realität und pädagogischer Weiterbildungsanspruch

Zur Qualifikation von Ausbildern/innen im Selbstverständnis von Unternehmen

Ingeborg Weilnböck-Buck

Vor dem Hintergrund des technologischen und arbeitsorganisatorischen Wandels wird die Frage nach einem zeitgemäßen Konzept pädagogischer Weiterbildung von Ausbildern/innen aktuell. In diesem Zusammenhang ist das Selbstverständnis von Unternehmen eine wesentliche Bezugsgröße zur Bestimmung von Bedarf und Qualität der Weiterbildung. Das jeweilige Selbstverständnis bedingt eine je besondere Verarbeitungs- und Sichtweise dessen, was als Unternehmensrealität gilt. Sie findet in der Gestaltung von Technik, Arbeit und Bildung ihren Ausdruck. Im folgenden werden zwei Modelle zur Diskussion gestellt, die eine je unterschiedliche soziale Realität in den Unternehmen konstituieren und pädagogische Weiterbildung verschieden akzentuieren. Den Erfahrungshintergrund dieser theoretischen Überlegungen bilden Expertengespräche, die im Rahmen eines Forschungsprojektes zur pädagogischen Weiterbildung von Ausbildern/innen in Industrieunternehmen durchgeführt wurden.



Ingeborg Weilnböck-Buck
Diplom-Soziologin; wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Hauptabteilung 2 „Curriculumforschung“ des Bundesinstituts für Berufsbildung; Schwerpunkt: Personal in der beruflichen Bildung.

Differenzierungsgrad und Anforderungsniveau von Planungs- und Vermittlungsleistungen aller an betrieblichen Bildungsprozessen beteiligter Personen zur Diskussion. So sind in der Folge veränderter Qualifikationsanforderungen, komplexer Aufgabenbündelung, unterschiedlicher Mensch-Maschine-Schnittstellen und computerisierter Arbeitsvernetzung nicht nur organisatorische und curriculare, sondern auch arbeitsdidaktische, -methodische sowie berufspädagogische Fragen Teil der gegenwärtigen Ungewißheitsbewältigung der Berufsbildungspraxis geworden.

Zur Gestaltbarkeit von Technik, Arbeit und Bildung

Die gesellschaftlichen Veränderungen, die technischen und organisatorischen Rationalisierungen sowie die Veränderungen von Tätigkeitsstrukturen und Arbeitsinhalten haben auch die Diskussion um die pädagogische Weiterbildung der haupt- und nebenberuflich tätigen Ausbilder/innen neu belebt.

Angesichts des sowohl individuell als auch institutionell tiefgreifenden Wandels der Arbeitsgesellschaft stehen Dimensionierung,

Die neuen Technologien haben eine prinzipielle Offenheit der Gestaltungsräume im Spannungsfeld von Technik, Arbeit und Bildung erzeugt.¹⁾ Dies läßt das Selbstverständnis des jeweiligen Unternehmens in seiner Wirkung als entscheidende soziale und normative Definitionsinstanz deutlicher als bisher sichtbar werden: Nicht nur das Technikkonzept, auch der Stellenwert menschlicher Arbeit in computerisierten Arbeitsprozessen sowie ihre Bildung können nicht mehr umstandslos als Folge von „vorgegebenen“ technologischen Konzepten dargestellt werden. Die Unternehmen müssen sich entscheiden, welche Kombination von Technologie und menschlichen Arbeitsfähigkeiten und welches Bildungskonzept sie realisie-

ren und vertreten wollen. Dabei konkurrieren alle Überlegungen zur Neukonzeption mit tradierten und fortgeschriebenen Zugangsweisen

- eines technologischen Determinismus', in dessen Argumentationskette alle Gestaltungsmöglichkeiten dem Diskurs entzogen sind, da es nur die Vorstellung des „einen besten Weges“ gibt und
- eines instrumentalisierenden Verfügungswillens, in dessen pragmatischem Credo auch das Wissen um Form und Inhalt von Arbeit und Bildung immer schon gesetzt und die Zugangsmöglichkeiten zu Kenntnisumfang, Fähigkeitsentwicklung und Bildungsniveau der Beschäftigten definiert sind.

Als Mechanismen zur Reduktion technologischer und sozialer Komplexität mögen diese Zugangsweisen bis in die jüngste Vergangenheit funktional gewesen sein. Heute ist allerdings zu fragen, ob sie zur Bearbeitung des gegenwärtigen Umbruchs nicht kontraproduktiv werden: Sie disziplinieren, ja passivieren humane und kreative Potentiale; sie vernachlässigen den Initiativreichtum und die arbeitsprozeßbezogene Phantasie, die im Praxisfeld entsteht und auf Praxis gerichtet ist; sie blockieren oder verhindern die Reflexion von Wahlmöglichkeiten der Techniknutzung, und sie ignorieren die damit einhergehenden nachhaltigen Auswirkungen auf die Entwicklung der Gesellschaft.³⁾

Entwicklungslinien veränderter Qualifikationsanforderungen

Aus der gegenwärtigen Debatte über die Folgen des Wandels in industrieller Produktion und Dienstleistung erscheinen im Hinblick auf den pädagogischen Weiterbildungsbedarf die folgenden Veränderungen besonders wichtig:

- Der Zuschnitt von Berufsarbeit verliert seinen Gewißheitscha-

rakter und seine kollektive Gültigkeit; er gerät in unmittelbare Abhängigkeit des „elastischen Potentials“³⁾ der neuen Technologien. Vermittelt über die Marktchancen und Techniknutzungskonzepte der Unternehmen werden Kenntnisse, Fertigkeiten und Wertorientierungen zugunsten unternehmenstypischer Bildungs- und Arbeitsphilosophien relativiert. Als Folge der Entstandardisierung von Arbeit ändert sich das Verhältnis von Spezialwissen zugunsten von Basiswissen; verliert Detailgeschick an Bedeutung zugunsten eines organisatorisch-technologischen Systemverständnisses und der Adaptionfähigkeit zukünftiger Entwicklungsrichtungen; ist Regelbewußtsein einzubetten in reflexive Identitätsleistungen.

- Die technologischen, arbeitsorganisatorischen und marktbedingten Innovationszyklen werden immer kürzer. Damit erhöht sich die Geschwindigkeit, mit der Qualifikationen veralten und durch Erfahrung gewonnene Verhaltens- und Handlungssicherheiten brüchig werden. Der Dynamisierung des Wandels folgt so ein fortwährender Druck auf die Verlern- und Lernbereitschaft, auf die Fähigkeit zum Umgang mit Unsicherheit und Ungewißheit, auf das Engagement zur curricularen und inhaltlich-methodischen Reformulierung von beruflicher Bildung und auf die Modifikationsbereitschaft im Hinblick auf Rollenentwürfe in pädagogischen Vermittlungsprozessen.

- Fachinhaltlich-interdisziplinäre, interkulturelle und ökologische Kenntnisse sowie die Kompetenz zur Kommunikation und Kooperation über Fach-, Berufs- und Sprachgrenzen hinweg gewinnen zunehmend an Bedeutung. Kenntnisse über technologische und gesellschaftliche Zusammenhänge, über soziale Strukturen und interaktive Prozesse werden deshalb zur notwendigen Voraussetzung von berufli-

cher Handlungskompetenz. Dieses Wissen muß in Bildungsprozessen reflexiv verfügbar gemacht und mit den Bedingungen, Formen und Inhalten von Berufserfahrung vermittelt werden. Erst dann entstehen für die Beschäftigten konkrete Chancen einer historisch angemessenen Mitgestaltung von Arbeit und einer selbstbewußten Aneignung von Kompetenz mit hohem Transfercharakter.

- Die fortschreitende Freisetzung der Individuen aus tradierten Lebensformen und Sinnsystemen erweitert die Handlungsspielräume der einzelnen, erzeugt aber zugleich neuen Risiken, Ängste und Orientierungsprobleme.⁴⁾ Insbesondere für die Jugendlichen bedeutet die Erfahrung einer brüchig gewordenen, kollektiv nicht mehr abgestützten Form des Erwachsenwerdens eine doppelte Gefährdung: Zur allgemeinen Unsicherheitserfahrung addiert sich die Notwendigkeit, sich einen risikanten, nicht überschaubaren, individuellen Weg für Selbstentwurf und Lebensplanung zu wählen. An die berufs- und arbeitspädagogische Praxis stellen sich damit neue Anforderungen im Hinblick auf eine differenzierte soziale Wahrnehmung und eine individuell nuancierte Motivierung und pädagogische Begleitung der Jugendlichen.⁵⁾

Vor dem Hintergrund dieser Skizze wird betriebliche Berufsbildung als einer jener sozialen Orte erkennbar, an denen nicht nur fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt und Berufsfähigkeiten ausgeprägt werden, sondern gesellschaftliche Veränderungen bearbeitet und human-soziale Erfahrungen interpretiert und wechselseitig verständlich gemacht werden können. So gesehen, wird ein ganzheitliches Bildungsverständnis sowie eine personadäquate Differenzierung im pädagogischen Denken und Handeln zu einem zentralen Erfordernis der betrieblichen Bildungsarbeit von Ausbildern/innen.

Zum Selbstverständnis von Unternehmen

Ob und wie weit nun allerdings diese veränderten Anforderungen in Qualifizierungs- und Bildungsprozesse und damit in einen Bedarf an Weiterbildung betrieblicher Ausbilder/innen umgesetzt werden, hängt wesentlich vom Selbstverständnis des Unternehmens ab. In ihm drückt sich paradigmatisch eine in sozialen Handlungszusammenhängen begründete und auf Handlungen gerichtete Intentionalität aus. Das jeweilige Selbstverständnis bedingt eine je besondere Verarbeitungs- und Sichtweise dessen, was als Unternehmensrealität betrachtet wird. Die so „eingefangene“ Realität findet in der Gestaltung von Technik, Arbeit und Bildung ihren Ausdruck. In ihr sind Annahmen über den Charakter von Veränderungen und die Angemessenheit von Problemlösungsstrategien enthalten; sie umfassen damit die Interpretationsmodi der Marktchancen, das Techniknutzungskonzept, die Ausprägung von Aufbau-, Ablauf- und Bildungsorganisation, die Rekrutierungsoptionen sowie die kognitiven Orientierungen, die Wertvorstellungen und die Handlungsregeln.

Im folgenden sollen zwei Modelle zur Diskussion gestellt werden, die ein je exemplarisches Selbstverständnis zum Ausdruck bringen. Die Ausführungen beschränken sich dabei auf den Aspekt der Konstituierung von **sozialer Realität** und dem daraus resultierenden pädagogischen Weiterbildungsanspruch.⁶⁾

Im dynamisch-deterministischen Modell werden die betrieblichen Abläufe aus einer Außenperspektive betrachtet und umgestaltet: Die aus dieser Sicht operierenden Entscheidungsträger entwerfen Veränderungskonzepte aufgrund der ihrer Funktion entsprechenden Problemsicht. Von den in nachgeordneten Funktionen tätigen Beschäftigten wird die adäquate Umsetzung dieser Konzepte erwartet. Das evolutionär-komplexe Modell

kann demgegenüber als Ausdruck der Überzeugung interpretiert werden, betriebliche Abläufe von „innen“ heraus zu verstehen und zu gestalten, um auf diese Weise die für das Unternehmen angemessenen Perspektiven und Problemlösungen entwickeln zu können.⁷⁾

Das dynamisch-deterministische Modell

Das dynamisch-deterministische Selbstverständnis ist auf die Feststellung konstanter, stabiler Mechanismen, eindeutiger Ursache-Wirkungszusammenhänge sowie kontrollierbarer und voraussehbarer Prozesse und Verhaltensmerkmale konzentriert. Im Rahmen der Ungewißheitsbewältigung geht es um Fragen der Absicherung von hierarchischen Strukturen und betrieblichen Verteilungsmustern hinsichtlich Status, Bildung und Einflußchancen sowie der Fortschreibung sozial-konformer Einstellungen, Erwartungen, Beziehungen und Beziehungsstrukturen. In aller Regel bildet sich in der hierarchischen Gliederung der Unternehmen die dominante gesellschaftliche Bildungs- und Statuspyramide mit Breite und Tiefe der Kenntnisse, Handlungs- und Beteiligungsmöglichkeiten, Verdienst- und Aufstiegschancen sowie Formen der Selbstrepräsentation nicht nur ab, sie wird auch konsequent reproduziert. Die Rekrutierungspolitik folgt dieser Stabilisierungsorientierung. Durch den Filter ihrer Kriterien wird gewährleistet, daß die im sozialen, kulturellen und demographischen Bereich beobachtbaren Veränderungen sich zeitlich verzögert und „gebändigt“ auf das Unternehmen auswirken.

Als sozialisationsrelevante Merkmale des Selbstverständnisses prägen Normierung, Selektion und hierarchische Segmentierung auch die organisatorische und die inhaltlich-methodische Gestaltung von Aus- und Weiterbildung: Nicht nur die an der Hierarchie orientierte Verteilung von Wissensbeständen, Fähigkeitsausprägungen und Re-

flexionswissen auf das in unterschiedlichen Funktionen tätige Ausbildungspersonal unterliegen diesen Strukturmomenten; auch deren zukunftsorientierte Steuerung ist weitgehend fremdbestimmt.

Dem Bildungswesen liegt ein strukturell-funktionales Handlungsmodell zugrunde: Das Handeln der Beschäftigten wird im wesentlichen auf seinen strukturellen Stellenwert im und seinen funktionalen Beitrag für das Unternehmen von „Experten“ analysiert und „von oben“ orientiert und kontrolliert.

Die Bildungsprozesse sind vor dem Hintergrund der Vorstellung organisiert, daß in jeder Hinsicht zwischen den Anforderungen des Unternehmens und den Motiven und Fähigkeiten der Individuen eine grundsätzliche Differenz besteht. Betriebliche Bildung ist nach dieser Vorstellung der Mechanismus, diese Differenz aufzuheben. Es leuchtet ein, daß in diesem Bildungsverständnis Selbstkompetenz als die Fähigkeit, das eigene Verhalten und Handeln kritisch-reflexiv zu begleiten sowie Sozial- und Fachkompetenz miteinander zu vermitteln, keinen systematischen Stellenwert besitzt.

Die Qualität des gegenwärtigen Wandels erzwingt nun freilich innerhalb dieses Selbstverständnisses partiell eine Reformulierung der gültigen Wertvorstellungen und Handlungsregeln. Sie trägt Züge einer kollegial-kooperativen Orientierung, wie sie an teamorientierten Ausbildungsmethoden, einer Neudefinition der Ausbilder/innen-Rolle als Moderator/in und persönlichkeitsorientierten Qualifikationen deutlich werden; sie setzt das Prinzip der „Herstellung von Mitarbeitern/innen“ punktuell außer Kraft und hebt damit die Distanzierung des Menschen von sich selbst und von anderen teilweise auf oder lockert sie doch zumindest. Die Notwendigkeit, die fachliche und fachübergreifende Substanz praxisbezogener Ausbildung zu sichern, dürfte in die gleiche Richtung wirken.

Da diese Reformulierung aber dem dominanten Verständnis von Funktionsdefinitionen und Lehr-/Lernprozessen verhaftet bleibt, ist anzunehmen, daß subjektive Ansprüche im Lern- und Arbeitsprozeß allzu schnell kanalisiert und auf vorgeformte Karrierewege verwiesen werden; daß Problemwahrnehmung „vor Ort“ auf dem Weg von der Artikulation bis zur Innovation im Gestrüpp der Zuständigkeiten hängenbleibt; daß artikulierte Bedürfnisse und Potentiale von Handlungsfähigkeiten dort, wo sie vom betrieblichen Bildungssystem nicht verortet sind, zu nicht gebilligten „Grenzüberschreitungen“ zwischen den Bildungs-, Funktions- und Stausebenen werden.

Angesichts neuer Anforderungen an die praxisbezogene Ausbildung führt das in diesem Modell promovierte Selbstverständnis in das Dilemma sowohl die Qualität praxisbezogener Ausbildung sicherstellen als auch an der hierarchischen Aufspaltung von Reflexionswissen festhalten zu müssen. Nun ist die Qualifikation nebenberuflicher Ausbilder/innen einerseits auf die am Aufgabenzuschnitt orientierten kognitiven Dimensionen beschränkt; andererseits erfordern die analytischen, die handlungsbezogenen sowie die personalen und interaktionellen Anforderungen zunehmend Vermittlungsleistungen, die nur durch systematische Förderung von Selbstkompetenz erreicht werden können. Selbst dort, wo dieses Dilemma gesehen wird, erscheint es als durch Bildungsprozesse nicht auflösbar. Denn die der hierarchischen Aufspaltung zugrunde liegende Ungleichheitsvorstellung muß aufrechterhalten werden, was nur gelingt, indem den in unterschiedlichen Funktionen tätigen Beschäftigten bestimmte Verhaltensdispositionen und konstante Eigenschaften unterstellt werden. Konkret gesprochen heißt das: Um die innerbetriebliche Statuspyramide nicht ins Wanken zu bringen, wird unterstellt, die Förderung von Selbstkompetenz sei bei nebenberuflichen Ausbildern/innen nicht nur unangemessen, eine derart komplexe Lernfähigkeit könne bei

ihnen gar nicht vorausgesetzt werden. Das hierarchisch-segmentierende Denken wird damit zur Schranke für das Ziel, die Ausbildung auf einem den veränderten Anforderungen angepaßten Niveau sicherzustellen. Dies mag im übrigen ein wesentlicher Grund dafür sein, auf unterschiedliche Formen der Substituierung praxisbezogener Ausbildung auszuweichen.

Innerhalb des dynamisch-deterministischen Selbstverständnisses organisiert sich das pädagogische Verhältnis zwischen Lehrenden/Ausbildern/innen und Auszubildenden um ein Persönlichkeitsmodell, das die Merkmale und Merkmalszusammenhänge individuellen Handelns als Ergebnis einer „innerindividuellen Strukturbildung“ versteht.⁹⁾ Als solche werden die „Persönlichkeitseigenschaften“ unter Verwertungsgesichtspunkten betrachtet und mit vorgegebenen Handlungsanforderungen zu harmonisieren versucht. Berufliches Lernen wird als ein weitgehend kognitiver Prozeß verstanden und gestaltet. Er gilt der Aneignung und Vermittlung von Kenntnissen, Verfahren und Prinzipien sowie der Einübung und Sanktionierung von Normen mit der Maßgabe, konforme und relativ stabile Verhaltensmuster und Handlungsorientierungen zu bewirken. Selbständigkeit, Transferfähigkeit und Initiative, um nur einige wesentliche Schlüsselqualifikationen zu nennen, können durchaus zum Kanon neuer Ausbildungsinhalte gehören; sie werden aber im Sinne des unternehmerischen Selbstverständnisses dimensioniert und konfektioniert. Zumindest das angestrebte Ziel dieses Sozialisationsprozesses impliziert

- die Illusion einer herstellbaren Übereinstimmung zwischen betrieblichen Erwartungen und faktischem Handeln der Beschäftigten, z. B. im Hinblick auf Arbeitszuschnitt, Verantwortungsspielräume und Karriereversprechungen;
- die Übereinstimmung von Rollendefinitionen und Rolleninterpretationen, z. B. im Hinblick auf das Fremd- und Selbstverständ-

- nis der nebenberuflichen Ausbilder/innen und
- die Entsprechung von institutionalisierten Normen und Werten, wie sie z. B. in Bildungsorganisation und Bildungsverständnis deutlich werden, und den von den Ausbildern/innen und Auszubildenden angeeigneten Normen und Werten.⁹⁾

Als wünschenswerter Erziehungsstil korrespondiert diesem Verständnis ein entpersönlichtes Verhältnis zwischen Ausbildern/innen und Auszubildenden und eine relativ starke äußere Steuerung und Kontrolle des Lehr- und Lernprozesses. Pädagogische Interaktionen, als Prozesse sozialer Einflusnahme, sind damit konsequent in Zweck-Mittel-Zusammenhängen angesiedelt.

Das evolutionär-komplexe Modell

Im Rahmen des evolutionär-komplexen Modells richtet sich das Gestaltungsinteresse des Unternehmens auf interne Verarbeitungsprozesse, die immer auch als potentielle Veränderungs-Prozesse verstanden werden.¹⁰⁾ Verfahrens- und Verhaltenstraditionen sowie eingeschliffene Problemlösungen werden als betrieblich und sozial produziert aufgefaßt; deren historische Konstitutionsbedingungen und deren Angemessenheit bleiben der Überprüfung zugänglich. Das Faktum der Subjektivität von Erkenntnis- und Entscheidungsprozessen wird nicht ausgeschlossen; es wird als notwendiges kreatives Potential auch bei den Beschäftigten abgefragt und in den Veränderungsprozeß eingespeist. Durch das Festhalten an der Subjektivität von Entscheidungen gelingt es, betriebliche Realität als etwas sich Entwickelndes zu verstehen, zu entwerfen und unter Einschluß der Beschäftigten umzugestalten.

Die Verarbeitungskapazität des Unternehmens erwächst somit aus dem Bewußtsein eines vielfältig vernetzten Zusammenwirkens tech-

nologischer, strategischer und sozialer Kräfte; es prägt die internen Sozialbeziehungen, die Arbeitsgestaltung, die Aus- und Weiterbildungsrealität und die zukunftsorientierten technischen und humanen Optionen. Es ist mit der Einsicht verbunden, daß die Komplexität des Unternehmens nicht partikularisiert werden kann, so als könne man einzelne Phänomene als gesonderte behandeln und additiv wieder zusammenbringen, um auf diese Weise das Ganze erfassen und effektiv nutzen zu können. Aus dieser Unschärfe-Beziehung entwickelt sich ein reflexives Selbstverständnis des Unternehmens, das im Hinblick auf technologisch-strategisch-soziale Veränderungen auch die Wechselwirkungen und Rückkopplungen zwischen einzelnen Bereichen und Phänomenen erfahrbar und diskutierbar werden läßt.¹¹⁾

Die Entscheidungs- und Wissenshierarchie wird in diesem Modell aus guten Gründen in Frage gestellt. Denn zwischen der Verwissenschaftlichung von Arbeitsmitteln und Arbeitsorganisation sowie den ökonomischen Handlungskriterien der Unternehmensführung auf der einen Seite und dem konkreten Wissen auf der anderen Seite, das die Beschäftigten im Arbeitsprozeß gewinnen, besteht ein spannungsreiches Verhältnis: Es läßt sich als Differenz zwischen Praktikabilitätsdefinition und Erfahrungswissen bezeichnen.¹²⁾ Diese Differenz wird in bezug auf die Effektivität des Unternehmens als wertvoll betrachtet; aus dem gleichen Grund werden auch die Handlungsspielräume der Beschäftigten als notwendig betont. Auf der Basis dieses Selbstverständnisses kann sich ein interaktiver Verständigungsprozeß zwischen verschiedenen Funktionsebenen etablieren, der es erlaubt, Probleme und Problemlösungskapazitäten möglichst eng aufeinander zu beziehen.

Das für dieses Unternehmensverständnis charakteristische interaktiv-interpretative Handlungsmodell geht von der Prämisse aus, daß in

horizontal und vertikal vernetzten Arbeitszusammenhängen die Beschäftigten auf eine Vielzahl unklarer und inkonsistenter Erwartungen stoßen, und daß sich die Anforderungen keineswegs durchgängig mit deren Bedürfnissen decken. Die Handlungsnormen werden als prinzipiell interpretationsbedürftig betrachtet; es wird erwartet, daß angesonnene Verhaltens- und Handlungsweisen nicht einfach übernommen, sondern in sozialen Prozessen diskutiert und dem persönlich geprägten Wirklichkeitsverständnis entsprechend modifiziert und verwirklicht werden. Das strukturell vorgeprägte Handeln in Lern- und Arbeitsprozessen sowie in unterschiedlichen Funktionen enthält die notwendigen Spielräume für persönliche Zugangsweisen, Erfahrungen, Interessen sowie individuelle Interpretationen und biographisch orientierte Selbstdarstellung.

Bei aller Ziel- und Zweckgerichtetheit wird Lernen und Arbeiten wesentlich als ein Vorgang verstanden, in dessen einzelnen Phasen sich ein je aktueller, zeitlich begrenzter und kompromißhafter Konsens über geteilte Bedeutungen, Handlungsziele und Normen ergibt. Reichweite und Tragfähigkeit der Übereinkunft hängen von der Veränderung des Aufgabenspektrums und der Unternehmenssituation ebenso ab, wie davon, inwieweit die einzelnen sich in diesem Kompromiß wiederfinden. Die Stabilität und die Entwicklungsfähigkeit des Unternehmens werden somit durch das Zusammenwirken der persönlich geprägten Initiativen und Interpretationsleistungen aller Beschäftigten gewährleistet.

Die diesem Modell entsprechenden Vorstellungen von Persönlichkeit sind in der Erkenntnis begründet, daß die Regelmäßigkeiten im Verhalten und Handeln von Individuen bewußte und unbewußte „Antworten“ auf Interaktionserfahrungen darstellen: „Eigenschaften“ sind in diesem Kontext die in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen vom einzelnen als nützlich und sinnvoll erkannten und ausge-

stalteten Möglichkeiten der Selbstverwirklichung. Pädagogische Interaktionen werden als eine sozialisierende Form des Handelns verstanden.

Indem im Konzept der Persönlichkeit deren Entwicklungsbedingungen festgehalten werden, rücken die aktuellen Interaktions- und Umfeldbedingungen in den Blickpunkt von Lehr- und Lernprozessen; und indem die Person mit ihren gestalterischen Fähigkeiten und ihren kognitiven, affektiven und evaluativen Verarbeitungsweisen als Adressat sozialer Einflußnahme erkannt wird, wird auch ein ganzheitlich orientierter Berufsbildungsprozeß möglich und notwendig. Pädagogische Interaktionen haben damit nicht nur eine verbessernde und anpassende Funktion; sie gewährleisten gleichermaßen sich selbst gestaltende individuell nuancierte Persönlichkeitsentwicklung.

Konsequenzen für die Qualität der pädagogischen Weiterbildung

Die berufs- und arbeitspädagogische Weiterbildung hat im Begründungszusammenhang des jeweiligen Modells einen je unterschiedlichen Stellenwert; ihre unternehmenspolitische Bedeutung und ihre inhaltliche Dimensionierung entsprechen dem paradigmatischen Selbstverständnis des jeweiligen Modells.

Als konsequente Folge ihres Unternehmensverständnisses hat die pädagogische Weiterbildung im dynamisch-deterministischen Modell eine der fachlichen Weiterbildung nachgeordnete Funktion. Entsprechend der instrumentell verkürzten Auffassung von Berufsbildung, wird die Vermittlungsleistung von Ausbildern/innen als etwas betrachtet, was sich aufgrund der Aneignung neuen Wissens, im Umgang mit veränderten Arbeitsmitteln und durch die Eingliederung in sich wandelnde Arbeitsprozesse und Kommunikationsformen von

selbst ergibt. Pädagogische Weiterbildung bleibt damit auch angesichts des technologischen, arbeitsorganisatorischen und sozialen Wandels als individuelle Leistung situiert zwischen kognitiven Anpassungsleistungen und der vom Unternehmen geprägten „disziplinären Matrix“¹³⁾, durch die die Handlungsorientierungen und Loyalitätsmuster als Verhaltensnormen und Handlungsregeln wirksam werden. Die genuin pädagogischen und berufsbildenden Vermittlungsleistungen werden nicht als gesonderter Weiterbildungsbe- reich zur Bearbeitung technischer und sozialer Komplexität sowie der Entwicklung und Stabilisierung personaler Identitätsleistungen betrachtet, sondern aus dem Geltungsbereich dieser „disziplinären Matrix“ abgeleitet. Pädagogische Weiterbildung bleibt dem tradierten additiven Berufsbildungsverständnis verhaftet: Sie ist als kurzfristige, punktuelle Interventionspolitik des Unternehmens angelegt und dient bei der Einführung neuer Verfahren und Methoden deren Absicherung und Kontrolle; und sie ist nicht für Personen, sondern für Funktionsträger gedacht und dementsprechend konzeptualisiert.

Eine neue Qualität berufs- und arbeitspädagogischer Weiterbildung ergibt sich erst aus dem evolutionär-komplexen Selbstverständnis von Unternehmen. Es dient nicht als Filter von Komplexität; es ist vielmehr selbst durch Komplexität geprägt, indem es die Vielfalt, das Besondere, das Eigenwillige zuläßt und aus der Differenz von Interessen, Perspektiven, Interpretationen und Fähigkeiten aller Mitarbeiter/innen das Potential seiner Aufgabenbewältigung gewinnt: Weiterbildung ist dementsprechend ein an der Entwicklung des Unternehmens, den Chancen neuer Qualifikationsanforderungen und an den kognitiven, emotionalen und evaluativen Fähigkeiten der Personen orientierter, vieldimensionaler Prozeß, der darauf abzielt, eine weitgefaßte Handlungskompetenz zu entwickeln. Die Weiterbildung fachlich-professioneller Fertigkeiten, Kenntnisse und Handlungsfähigkeiten wird deshalb nicht isoliert von der personalen Verarbeitungsleistung und den vielfältigen Gestaltungs- und Vermittlungsaufgaben der Ausbilder/innen betrachtet. Pädagogische Weiterbildung bezieht sich nicht nur auf die Fortentwicklung fachlicher (Arbeitsmittel und -verfahren), konzeptioneller (Ausbildungspläne), koordinierender (Abstimmung zwischen Lernorten) und didaktisch-methodischer (Bildungsinhalte, -niveau, Methoden) Kompetenzen; vielmehr verbindet sie diese mit der Weiterentwicklung personaler Verarbeitungsfähigkeit; sie integriert damit wichtige Dimensionen von Identitätsleistungen. Pädagogische Weiterbildung umfaßt die systematische Entwicklung

– der Fähigkeit, die eigenen Reaktionen auf den technologisch-arbeitsorganisatorischen Wandel, auf neue Rollenanforderungen, auf die persönlichen Lernanforderungen und die damit verbundene Verunsicherung aufzudecken;

– der Fähigkeit zum selbstreflexiven Umgang mit der eigenen Arbeitsbiographie, mit erworbenem Handlungswissen sowie eingespielten beruflichen und sozialen Deutungsmustern und Urteilsgewohnheiten;

– der Fähigkeit, die eigenen fachlichen und didaktisch-methodischen Kompetenzen und die persönliche Haltung immer wieder neu auf Angemessenheit, Breite und Tiefe hin zu befragen.

Der Einbezug dieser Identitätsleistungen in die pädagogische Weiterbildung der Ausbilder/innen drückt ein Berufsbildungsverständnis aus, innerhalb dessen Arbeit und Lernen als Handlungsbe- reiche verstanden werden, in denen die Beschäftigten auch Akteure sind, die Möglichkeiten auffinden für eine von ihnen selbst mitbestimmte Persönlichkeitsentwicklung und für die kompetente Mitgestaltung nicht nur ihres beruflichen Wirkungsbereiches, sondern der technisch-sozialen Entwicklung des Unternehmens.

Der Einbezug dieser Identitätsleistungen in die pädagogische Weiterbildung der Ausbilder/innen drückt ein Berufsbildungsverständnis aus, innerhalb dessen Arbeit und Lernen als Handlungsbe- reiche verstanden werden, in denen die Beschäftigten auch Akteure sind, die Möglichkeiten auffinden für eine von ihnen selbst mitbestimmte Persönlichkeitsentwicklung und für die kompetente Mitgestaltung nicht nur ihres beruflichen Wirkungsbereiches, sondern der technisch-sozialen Entwicklung des Unternehmens.

Anmerkungen

- 1) Vgl. u. a.: Kern, H., Schumann, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion, München 1984; Baethge, M., Oberbeck, H.: Zukunft der Angestellten. Neue Technologie und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung, Frankfurt/M., New York 1986; Brödner, P.: Fabrik 2000. Alternative Entwicklungspfade in die Zukunft der Fabrik, Berlin 1986.
- 2) Vgl. u. a.: Cooley, M.: Technologischer Wandel – Menschenorientierte Systeme. In: Brückers, W., u. a. (Hrsg.): Zukunftsinvestition Berufliche Bildung, Bd. 2, Köln 1988.
- 3) Vgl.: Altmann, N., u. a.: Ein „Neuer Rationalisierungstyp“ – neue Anforderungen an die Industriesoziologie. In: Soziale Welt '86, Heft 2/3.
- 4) Vgl.: Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986.
- 5) Vgl. u. a.: Hornstein, W.: Sozialwissenschaftliche Gegenwartsdiagnose und Pädagogik. Zum Gespräch zwischen Modernisierungsdebatte und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3/88.
- 6) Vgl. die in der Berufs- und Industriesoziologie breit angelegte Debatte zur Umstrukturierung und Innovationsfähigkeit von Arbeitsorganisationen. Im Zentrum der theoretischen Reflexionen steht dabei u. a. die Frage nach der sozialen Identität von Organisationen als kollektiven Akteuren. Hierzu u. a.: Seltz, R. u. a. (Hrsg.): Organisation als soziales System, Berlin 1986; Spurk, J.: Die Modernisierung der Betriebe als Vergemeinschaftung. In: Soziale Welt '88, Heft 3.
- 7) Vgl. u. a.: Beck, U. u. a. O.; Seltz, R., u. a. (Hrsg.): a. a. O.; Krüger, H.: Organisation und extra-funktionale Qualifikationen, Frankfurt/M., Bern, New York, Paris 1988; Buck, B.: Überlegungen zur Qualität beruflicher Bildung im Dienstleistungsbereich und Konsequenzen für die Medienforschung. In: Ders. (Hrsg.): Berufsbildung im Dienstleistungsbereich. Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, Heft 5, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1986.
- 8) Vgl.: Ulich, D.: Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens, Weinheim, Basel 1976.
- 9) Vgl. u. a.: Krappmann, L.: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: Auwärter, M., u. a. (Hrsg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität, Frankfurt/M. 1976.
- 10) Komplexität wird hier im Sinne von Chr. Wehrsig verstanden: „Von ‚komplexen Organisationen‘ soll deshalb erst dann die Rede sein, wenn sich Organisationen im Entscheidungsmodus an ihrer eigenen Komplexität orientieren und diese als Komplexität zu erfassen und zu nutzen suchen.“ Vgl.: Wehrsig, Chr.: Komplexe Organisation, Information und Entscheidung. In: Seltz, R., u. a. (Hrsg.): a. a. O., S. 97.
- 11) Vgl.: Buck, B.: Technologie oder Praxis? Berufsbildungsverständnis und seine Auswirkungen auf Vermittlungsformen, erscheint demnächst in: Fachberichte zum BIBB-Kongreß '88, Neue Berufe – neue Qualifikationen, Forum K.
- 12) Vgl.: Hoffmann, R.-W.: Die Verwissenschaftlichung der Produktion und das Wissen der Arbeiter. In: Böhme, G., Engelhardt, M. v. (Hrsg.): Entfremdete Wissenschaft, Frankfurt/M. 1979.
- 13) Vgl.: Weingart, P.: Wissenschaftsforschung und wissenschaftssoziologische Analyse. In: Ders. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie I – Wissenschaftliche Entwicklung als sozialer Prozeß, Frankfurt/M. 1973.

Ausbilder/innen im Spannungsverhältnis zwischen Bildungsziel und Organisation des betrieblichen Ausbildungswesens

Probleme und Lösungsansätze am Beispiel der Berufsausbildung von Industriekaufleuten

Hans-Christian Steinborn

Im Rahmen der Forschungsarbeiten des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Weiterbildung von Ausbildern sind in den vergangenen Monaten zahlreiche Expertengespräche zu Qualifizierungsproblemen in der Berufsausbildung durchgeführt und einschlägige Modellversuche ausgewertet worden. Diese Untersuchungen orientieren sich zu einem Teil am Ausbildungsberuf Industriekaufmann/Industriekauffrau. Im folgenden Beitrag sollen hierzu Probleme aus dem Spannungsverhältnis zwischen neuen Anforderungen und – teilweise – noch nicht angepaßten Ausbildungsbedingungen aufgedeckt werden. Lösungsansätze aus der Praxis schließen sich an und werden auf ihre Konsequenzen untersucht.



Hans-Christian Steinborn
Diplom-Volkswirt, Leiter der Abteilung 2.4 „Personal in der beruflichen Bildung und Ausbilderförderung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung

gebnissen der Expertengespräche mit dem höchsten Erwartungswert versehen ist: Übergang vom Verrichtungs- zum Fallprinzip mit der Wirkung einer Anreicherung der kaufmännischen Sachbearbeitung sowohl in der Breite als auch in der Tiefe in Verbindung mit einem Einsatz von IuK-Systemen als Hilfsmittel zur Arbeitserledigung.²⁾

Der Idealtyp der zukünftigen kaufmännischen Sachbearbeiter/innen wird als fachlich fundierte, kritisch-konstruktive, kreative, entscheidungsfreudige, kooperative und wendige Persönlichkeit skizziert.³⁾ Der „alte“ **Mitarbeitertypus** des auf Anordnung wartenden, ausführenden, angepaßten Menschen wird nach einhelliger Auffassung der Experten nicht der Mitarbeiter sein, mit dem die technisch-ökonomischen, sozialen und organisatorischen Herausforderungen gemeistert werden können.

Betriebe sehen sich damit – auch aus ökonomischen Gründen – vor die Notwendigkeit gestellt, die Ausbildung ihres Berufsnachwuchses an einem neuen **Bildungsziel** auszurichten: Vermittlung fachlicher, persönlicher und sozialer Handlungsfähigkeit mit starker Betonung der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Mehr als bisher muß die Berufsausbildung von Industriekaufleuten

– die Entwicklung wirtschaftlichen Denkens fördern: Die Auszubildenden müssen Arbeits-

strukturen und -abläufe sowie übergreifende betriebliche Zusammenhänge erkennen, Prioritäten setzen, Entscheidungen vorbereiten, Alternativen gegeneinander abwägen und Folgen wirtschaftlichen Handelns abschätzen können.

- die Fähigkeit zur Problemlösung und Entscheidungsfindung entwickeln: Hierzu zählen Analysefähigkeit (Situationen; Probleme), Entwicklung von Lösungsalternativen, Informationsaufnahme und -verarbeitung, Entscheidungsvorbereitung, Entscheidung und Begründung.
- Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit pflegen: Auszubildende müssen Gelegenheit zum Erwerb von Präsentationstechniken erhalten, Kontakte aufbauen können, Gespräche und Verhandlungen vorbereiten und führen, Kompromißvorschläge entwickeln, im Team arbeiten und Konflikte lösen können.
- die Entwicklung von Eigeninitiative und Selbstverantwortung begünstigen: Auszubildende müssen Ziele selbst setzen können, Gelegenheit zum effektiven Lernen haben, Abläufe/Lösungswege mitgestalten können und für die Ergebnisse ihres Handelns verantwortlich sein.
- Flexibilität und Kreativität fördern: Gefordert ist ein Denken und Handeln mit dem Ziel, neue, anwendungsorientierte Vorschläge zu entwickeln, gegenüber neuen Entwicklungen aufgeschlossen zu sein, alte Formen/Abläufe/Verfahren in Frage zu stellen.⁴⁾

Das Zusammentreffen dieser betrieblichen Anforderungen mit höheren Ansprüchen junger Menschen an die Ausbildung wird von den befragten Experten als erfreulich eingeschätzt, da betriebliche und personale Zielvorstellungen miteinander vereinbar sind. Das höhere Durchschnittsalter und die höhere Vorbildung der jungen Menschen werden als Chance für eine anspruchsvollere Qualifizierung vor allem im Bereich der Schlüsselqualifikationen verstanden.

Neue Anforderungen

In den letzten Jahren werden zunehmend neue Anforderungen an die Berufsausbildung gestellt.¹⁾ Für die folgende Betrachtung schält sich dabei der Zusammenhang zwischen neuen Formen industrieller Arbeit, neuen Anforderungen an Mitarbeiter/innen und einem davon abhängigen zukunftsorientierten Bildungsziel als zentral heraus.

Veränderungen **industrieller Arbeit** werden in diesem Beitrag eingegrenzt auf den Aufgabenkreis von Industriekaufleuten. Es wird dabei die Entwicklungsmöglichkeit verfolgt, die nach vorherrschender Meinung und nach Er-

Probleme und Lösungsansätze

Auszubildende treffen immer noch auf Arbeitsbedingungen, die einer vollständigen Umsetzung dieses höheren Bildungszieles entgegenstehen. Ein Beleg hierfür mögen neben Erkenntnissen aus den Expertengesprächen zunächst folgende Ergebnisse gerade abgeschlossener Untersuchungen des Bundesinstituts für Berufsbildung sein:

- 23% der Betriebe des IHK-Bereichs haben keinen schriftlichen betrieblichen Ausbildungsplan.
- Defizitbereiche in der betrieblichen Berufsausbildung sind u. a. selbständiges Arbeiten, Kundenumgang, Umgang mit neuen Techniken, Förderung von Kreativität, Entwicklung von Kritikfähigkeit, Schaffung von Möglichkeiten zur Entwicklung von Eigeninitiative.
- In nur 10% der Ausbildungsbetriebe des IHK-Bereichs werden hauptberufliche Ausbilder eingesetzt. Die Zahl der nebenberuflichen Ausbilder pro Betrieb ist in der Regel gering.⁸⁾

Im folgenden sollen 8 typische Einzelprobleme, die sich aus den Expertengesprächen ergeben haben, analysiert werden.

Problem 1: Die DV-Organisation behindert kurzfristig die Bildung komplexer Sachbearbeiterarbeitsplätze

Die DV-Organisation in der kaufmännischen Verwaltung befindet sich vielfach noch in der Entwicklung vom Großrechnereinsatz mit Terminalbetrieb zu einer Organisationsform „Großrechnereinsatz mit Arbeitsplatzcomputern“.⁶⁾ Dieser Entwicklungsprozeß beeinflusst die Organisation der Arbeit in der kaufmännischen Verwaltung unmittelbar. Die Ausbildung von Industriekaufleuten muß von dem zukunftsorientierten Ziel des Einsatzes von Arbeitsplatzcomputern ausgehen und das zur Planung und

Organisation von Arbeitsgebieten und -abläufen erforderliche Gestaltungswissen vermitteln. Die berufliche Bildung muß bewußt in eine Vorleistung eintreten. Ausbilder/innen haben damit mehrere Probleme zu lösen: Die Konzeption für eine entsprechende Qualifizierung im Betrieb ist zu entwickeln. Sie muß sowohl den augenblicklichen Stand der DV-Organisation im Betrieb als auch das Ausbauziel berücksichtigen. Für eine entsprechende Qualifizierung ist ein Lernort zu schaffen, wenn die arbeitsplatzbezogene Ausbildung allein dem zukunftsgerichteten Ziel wegen der noch dominierenden traditionellen DV-Organisation nicht gerecht werden kann.

Erfolgreich sind in der Ausbildung von Industriekaufleuten:

- Schaffung eines neuen Lernortes – im Rahmen vorhandener Ausbildungsabteilungen – als Lernstudio oder als „Ausbildungscomputerecke“⁷⁾
- Einführung in die Standardsoftware der kaufmännischen Verwaltung
- Einführung in PC-Standardsoftware.

Problem 2: Unanschauliche Arbeitsvollzüge; Kaufmännische Arbeitsplätze müssen für eine Berufsausbildung neu erschlossen werden

Die Berufsausbildung in den betrieblichen Fachabteilungen wird durch den Einsatz moderner Techniken unanschaulicher. Der Belegfluß als pädagogisches Mittel der Qualifizierung wurde ersetzt durch einen – unsichtbaren – Datenfluß. Der Fortfall des sichtbaren Belegflusses und sein Ersatz durch den Aufbau und die Veränderung von Datensätzen mit Hilfe der EDV berührt die betriebliche Berufsausbildung grundsätzlich. Ihr geht Anschauung als bedeutsame methodische Stütze eines Qualifizierungsprozesses in doppelter Hinsicht verloren: Der Ausbildung fehlt quasi das Objekt des Handelns (wie z. B. die Bestellung, die Rechnung, der Verkaufsvertrag, . . .), da diese Belege der einmaligen Daten-

erfassung zum Aufbau von Datensätzen dienen, die beim Eintritt weiterer Ereignisse fortgeschrieben werden. Es fehlt außerdem der Ausbildung die über das Objekt und seine Bearbeitung in den Fachabteilungen erzielbare Anschauung, die Zusammenhänge, Gesamtbezüge und Wirkungen einzelner Bearbeitungsschritte erkennen läßt.

Die betriebliche Berufsausbildung setzt sich seit Jahren mit den methodischen Konsequenzen einer solchen „Objektauflösung“ auseinander. Die allgemeine Antwort lautet: Die Auszubildenden müssen intensiver als früher auf die Ausbildung in den Fachabteilungen vorbereitet werden, indem sie

- die wesentlichen Aufgaben der jeweiligen Fachabteilung kennen
- typische Arbeitsabläufe in der Fachabteilung erkennen und darstellen
- die Verbindungen der Arbeit einer Fachabteilung zu der anderer aufdecken und verstehen
- die organisatorischen Regelungen, Hilfsmittel und „Werkzeuge“ der Fachabteilungen einsetzen können.

Möglichkeiten zur Erlangung dieser (Vor-)Qualifikationen sind nach Erkenntnissen aus laufenden Modellversuchen im wesentlichen Orientierungswoche, Lernarrangement und Simulation/Planspiel.⁸⁾

Problem 3: Funktion der Lernorte; Theorievermittlung unbefriedigend

Die Funktion der betrieblichen Lernorte ist traditionell definiert. Der Arbeitsplatz wird für „Praxisausbildung“, der betriebliche Unterricht wird als Ersatz für einen – als unzureichend empfundenen – Berufsschulunterricht angesehen.⁹⁾ Bei zunehmender Abstraktheit, Unanschaulichkeit und Komplexität betrieblicher Arbeitsvorgänge steht kein Lernort für die Vermittlung der zum Verständnis betrieblicher Realität erforderlichen Theorie zur Verfügung. Handlungswissen im notwendigen Um-

fang kann nicht aufgebaut werden. Die Fachabteilungen werden bei ihrer Ausbildungsaufgabe nicht ausreichend unterstützt. Bei der Vermittlung der „gesamten“ Theorie sind sie zeitlich überfordert.

Der Lernort Arbeitsplatz gerät bei der Umsetzung des Bildungszieles Handlungsfähigkeit wieder stärker in den Blick. Dieser „neue“ Einsatz ist allerdings nicht als schlichte Renaissance vorstellbar. Eine notwendige flankierende Maßnahme richtet sich auf die Gestaltung des betrieblichen Unterrichts für Industriekaufleute. Die Schwäche des traditionellen betrieblichen Unterrichts liegt in seiner inhaltlichen Konzeption: Sie ist geleitet von Vorstellungen wie „Ersatz für Berufsschulunterricht“ und „Prüfungsvorbereitung“.

Die Berufsschule hat ihre Aufgabe im fachlichen Teil der Berufsausbildung von Industriekaufleuten bisher im wesentlichen in der Vermittlung propädeutischer Kenntnisse gesehen. Die didaktische Zielvorstellung des entsprechenden Unterrichts schwankt dabei zwischen dem Bild des „kleinen Betriebswirtes“ und dem des „königlichen Kaufmanns“. Die Berufsschule kann ohne Veränderung ihres didaktischen Konzepts die auftretende Theorielücke nicht füllen.

Die erkennbare Richtung der Veränderung des betrieblichen Unterrichts kann folgendermaßen beschrieben werden: Der Betrieb löst sich von dem traditionellen Unterrichtskonzept. Er nutzt statt dessen die ihm dafür zur Verfügung stehende Zeit für eine Vor- und Nachbereitung der Ausbildung in den Fachabteilungen. Die Ziele dieser neuen Funktion betrieblicher Theorienphasen:¹⁰⁾

- Erleichterung des Starts der Auszubildenden in den Fachabteilungen durch Erkennen wesentlicher Aufgaben, Arbeitsabläufe, Verbindungen zu anderen Fachabteilungen
- Vermitteln übergreifender Qualifikationen wie Präsentationstechniken, selbständiges Arbeiten, Teamarbeit, Entwicklung

von Kreativität, Einführung in die in den Fachabteilungen übliche neue Technik.

Der Berufsschulunterricht muß sich demgegenüber stärker befassen mit der Entwicklung von Grundlagen für die betriebliche Berufsausbildung und der theoretischen Fundierung, Verallgemeinerung, Verknüpfung, Vertiefung des **im Betrieb** erworbenen Erfahrungswissens der Auszubildenden.¹¹⁾ In der Berufsschule entwickelte Grundlagen sollen es der betrieblichen Berufsausbildung ermöglichen, auf einer begrifflich — theoretischen Basis in die Realität betrieblicher Organisation und Handlungen einzuführen. Der Betrieb soll also beispielsweise nicht in das Grundwissen über Anfrage, Angebot, Rechtsgeschäft, Lagerhaltung etc. einführen müssen, sondern auf der Grundlage entsprechend solider Kenntnisse der Auszubildenden die Formen und Ausprägungen dieser Sachverhalte im Ausbildungsbetrieb handlungsorientiert vermitteln. Der Anspruch der Theorievermittlung an den Ausbildungsbetrieb richtet sich dann im Kern auf die Darstellung, Erläuterung, Begründung der betrieblichen Sachverhalte und Entscheidungen. Der Ausbildungsbetrieb soll also seine **Realität** theoretisch fundieren und dadurch das für kompetentes Handeln erforderliche Handlungswissen in einem engeren Sinn — da betriebsbezogen — vermitteln.

Zur Vertiefung der betrieblichen Berufsausbildung durch Vermittlung von Zusammenhangswissen und Fundierung des gewonnenen Erfahrungswissens muß die Berufsschule einen didaktischen Brückenschlag zur betrieblichen Berufsausbildung vollziehen: Die Berufsschule muß z. B. von den unterschiedlichen Formen und Gestaltungen des Einkaufs und der Materialwirtschaft „ihrer“ Ausbildungsbetriebe ausgehen und sie zum Gegenstand des Unterrichts erheben. Herauszufiltern wären das Gemeinsame und die Abweichungen zwischen den Realtypen sowie vor allem die Gründe, die zu den

unterschiedlichen Ausprägungen des an sich gleichen Sachverhalts geführt haben. Die Berufsschule würde sich auf der Lernzielstufe „Beherrschen“/„Anwenden“ bewegen und damit den Transfer des Gelernten begünstigen. Das abstrakte Vorgehen des klassischen Berufsschulunterrichts, der — um im Beispiel zu bleiben — die Materialwirtschaft auf wenige betriebswirtschaftliche Aspekte im wesentlichen der Kapitalbindung, des optimalen Lagerbestandes und des Rechnungswesens reduziert, wird der Aufgabe nicht gerecht. Kompetenz für ein zweckgerichtetes Handeln in einem betrieblichen Funktionsbereich aufzubauen.

Problem 4: Ausbildung ohne Experimente begrenzt den Erwerb von Schlüsselqualifikationen

Die betriebliche Berufsausbildung geht — verständlicherweise — von dem Anspruch aus, die Zahl der Fehler der Arbeitsausführung durch Auszubildende zu minimieren (0-Fehler-Modell). Dahinter wird das „Ausbildungsziel“ „Funktionstüchtigkeit“ erkennbar. In der Praxis treten unterschiedliche Wirkungen auf: Die Ausbildung am Arbeitsplatz wird zugunsten einer stärkeren schulischen Form der Berufsausbildung zurückgenommen und erreicht nicht die Stufe selbständigen Tätigseins. Die Ausbildung am Arbeitsplatz erfolgt — bei kaufmännischen Berufen — möglicherweise auf der Basis eigens für Ausbildungszwecke entwickelter Daten/Fälle/Systeme. Es fehlen Felder für Experimentieren und selbständiges Planen, Durchführen, Kontrollieren in Ernstsituationen sowie Gelegenheiten, transferfähige Qualifikationen aufzubauen. Lernen in offenen Situationen ist der Förderung von Schlüsselqualifikationen sehr förderlich. Offen ist eine Ausbildungssituation dann, wenn Ziel, Weg, Ablauf, Beteiligte, Methode, Hilfsmittel frei wählbar und nicht vorgegeben sind. Allerdings: Berufliches Handeln in der betrieblichen Arbeitswelt ist zielgerichtetes Handeln zur Erledigung von Arbeitsaufgaben. Hieraus ergibt sich eine Einschränkung

kung der Freiheitsgrade offener Lernsituation in der Ausbildung von Fachabteilungen. Die Schaffung offener Lernsituationen setzt voraus die Abstimmung zwischen Ausbildungsleitung und Leitung der Fachabteilung, das Einbeziehen des Ausbildungsbeauftragten, Abstimmung zwischen Ausbildungsleitung und Ausbildern vor Ort, Existenz komplexer Probleme/Arbeitsaufgaben/Fälle, die sich von der täglichen – insbesondere der straff organisierten – Routine abheben sowie Mut des Ausbilders vor Ort, sich einer neuen Situation zu stellen und in eine neue Rolle zu schlüpfen.

Bewährt haben sich in der Ausbildung von Industriekaufleuten neben bestimmten „Alltagsaufgaben“

- Sonderaufträge der Gruppen-, Abteilungs- oder Hauptabteilungsleiter. Beispiel: Aufstellung und Übersicht über den Fahrzeugbestand.
- Arbeiten zur Verbesserung der „Infrastruktur“ der Abteilung. Beispiel: Entwicklung eines Tabellenkalkulationsprogramms mit der Möglichkeit der graphischen Darstellung zur Aufbereitung von Informationen für die Fachvorgesetzten über die Abschreibungen auf Anlagevermögensteile.
- Entwickeln und Auswerten von Übersichten durch Verarbeitung/Verdichtung vorliegender Informationen. Beispiel: Altersverteilung der Angestellten.
- Aufarbeitung „liegendegebliebener“ Fälle. Beispiel: Die Beziehungen zum Kunden X in den letzten 3 Jahren.
- Überprüfung des gängigen Informationsflusses in der Fachabteilung; Suchen von Schwachstellen.

Erfahrungen in der betrieblichen Berufsausbildung¹²⁾ zeigen, daß offene Lernsituationen geschaffen werden können, von den Auszubildenden mit starker Motivation und Arbeitsfreude belohnt werden, mehr Selbständigkeit fördern als jede andere Form der Ausbildung und die Ausbilder/innen vor Ort

durch die selbständigere Erledigung einer umfangreichen Aufgabe zeitlich entlastet werden. Nicht die Möglichkeit, offene Lernsituationen zu schaffen, ist das Problem, sondern die Hemmungen, für die betriebliche Berufsausbildung vorhandene, geeignete Möglichkeiten zu nutzen.

Problem 5: Eine geringe Nutzung des Lernpotentials der Fachabteilungen erschwert die betriebliche Berufsausbildung

Planung der Berufsausbildung wird zu sehr an organisatorischen Überlegungen (Versetzungspläne) und zu wenig an qualifikatorischen Anforderungen ausgerichtet. Ein Indiz dafür ist die in der Regel unzureichende Beteiligung der Ausbildungsbeauftragten und Ausbilder/innen vor Ort an der inhaltlichen Planung der betrieblichen Berufsausbildung. Folge: Das Ausbildungspotential der Fachabteilungen wird nur teilweise genutzt.

Die Beteiligung der Fachabteilungen an der Ausbildungsplanung wird von den Experten als unerlässlich betrachtet. Die Ansätze dazu sind sehr verschieden und spiegeln wahrscheinlich den unterschiedlichen Grad der Kooperation zwischen zentraler Ausbildungsleitung und Fachabteilung wider. Bewährt hat sich insbesondere das gemeinsame Planungsgespräch mit den Ausbildungsbeauftragten und Ausbildern vor Ort¹³⁾, in dem

- die Ziele der Ausbildung erörtert, konkretisiert und auf die betriebliche Realität übertragen
- Vorschläge der Fachabteilungen zur Vermittlung fachlicher Qualifikationen an bestimmten Arbeitsplätzen gemacht
- die Eignung einzelner Arbeitsplätze für die Ausbildung durchleuchtet
- die Möglichkeiten der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen erörtert werden.

Der zeitliche Aufwand für solche Planungsgespräche, deren Ergebnisse für mehrere Jahre Bestand haben, wird mit wenigen Tagen

veranschlagt. Als besonders vorteilhaft an diesem Vorgehen wird von den betroffenen Ausbildern herausgestellt das gemeinsame Erörtern von Zielen und Realisierungsmöglichkeiten, das Berücksichtigen der Besonderheiten der Fachabteilungen bereits in einer ersten Planungsperiode, die Aktivierung der Ausbildungskompetenz der Fachabteilung, die – zumindest am Rande – erfolgende Bewertung der Eignung einzelner Arbeitsplätze für Ausbildungsaufgaben und der mit solchen Gesprächen verbundene allgemeine Erfahrungsaustausch zwischen den Ausbildern.

Ein vergleichbarer Weg, der jedoch im Anspruch über das eben beschriebene Beispiel hinausgeht, wird in einem laufenden Modellversuch erprobt.¹⁴⁾ Die wesentlichen Weiterentwicklungen bestehen in folgenden Überlegungen und Schritten: Die Ausbildungsbeauftragten und Ausbilder/innen vor Ort führen im Zusammenhang mit der Umsetzung der Ziele der Ausbildung auf die betriebliche Realität Gespräche über Schlüsselqualifikationen:

- Ausbilder/innen sollen verstehen, was Schlüsselqualifikationen sind.
- Ausbilder/innen sollen die auf einem hohen Abstraktionsniveau beschriebenen Schlüsselqualifikationen auf ihre Arbeitssituation übertragen. Beispiele: Was bedeutet Kooperationsfähigkeit für Industriekaufleute in „unserem“ Unternehmen? Welche Chancen bestehen in „unserem“ Unternehmen, auszubildende Industriekaufleute selbständig im Einkauf, ... operieren zu lassen? Welche Möglichkeiten bestehen in „unserem“ Unternehmen, in der Ausbildung Kundennähe zu praktizieren? Welche betrieblichen Anlässe bieten sich, die Kreativität der Auszubildenden zu fördern?
- Ausbilder/innen sollen von der Bedeutung der Schlüsselqualifikationen durch Erörterung von Beispielen aus der aktuellen betrieblichen Situation überzeugt werden.

– Ausbilder/innen sollen ermuntert und ermutigt werden, ihre Arbeitswelt auf die Möglichkeit der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zu untersuchen.

Die Ausbilder/innen vor Ort werden dann gebeten, an Hand eines vorbereiteten Arbeitsbogens einen für die Ausbildung besonders geeigneten Arbeitsplatz auf seine Möglichkeiten der Qualifikationsvermittlung zu analysieren. In einem dritten Schritt präsentieren die Ausbilder das Ergebnis ihrer Lernpotentialanalyse im Kreis der Ausbilder/innen. Eine Diskussion über die einzelnen Beispiele schließt sich an.

Wirkungen: Die Ausbilder/innen analysieren das Lernpotential unterschiedlicher Arbeitsplätze, übernehmen didaktische Kategorien und machen sie zum Gegenstand bewußten, systematischen Handelns, sind aktiv und als gleichberechtigte Partner in die Planung der Ausbildung vor Ort einbezogen, gewinnen Sicherheit in der pädagogischen Analyse und Argumentation und nutzen die Kompetenz der Fachleute vor Ort als Basis einer berufs- und arbeitspädagogischen Qualifizierung.

Problem 6: Exemplarische Vermittlung; Weniger ist mehr

Im Zuge weniger anschaulicher Arbeitsvorgänge, steigenden Arbeitsdrucks in den kaufmännischen Verwaltungen und zunehmenden Ansprüchen an die Ausbilder/innen vor Ort kann die erwartete Ausbildungsleistung weiterhin nicht mit „Arbeitsplatztüchtigkeit“ für den typischen Sachbearbeiterarbeitsplatz definiert werden. Für die Ausbildung müssen bewußter als bisher Arbeitsplätze und Arbeitsaufgaben mit einem hohen Qualifizierungspotential für eine exemplarische Vermittlung ausgewählt werden.

Die ausgebildeten Industriekaufleute bedürfen nach ihrer Übernahme in ein Beschäftigungsverhältnis einer Anpassungsfortbildung in der jeweiligen Fachabtei-

lung. Dies ist die einhellige Auffassung der Experten. Die Kompetenz zur qualifizierten Sachbearbeitung an typischen kaufmännischen Arbeitsplätzen wird in der Ausbildung nur punktuell erreicht. Nach Meinung einiger Experten ist die generelle Arbeitsplatztüchtigkeit auch nicht erstrebenswert, da sie in Konkurrenz zu einer fachlich breiteren Qualifizierung und einer tieferen Qualifizierung im Bereich der Schlüsselqualifikationen steht und dabei unterliegt. Ausbildung erfolgt also bereits exemplarisch. Bedeutsam scheint, diesen Sachverhalt bewußt zu machen und die Möglichkeiten der exemplarischen Vermittlung im Betrieb zu nutzen.

Nach ersten Eindrücken aus einem laufenden Modellversuch¹⁵⁾ scheint sich als Lösungsansatz die Bildung von Kernarbeitsplätzen in doppelter Hinsicht zu bewähren: Es werden typische, zentrale, besonders geeignete Arbeitsplätze für die Ausbildung ausgesucht. Die zum Gegenstand der Ausbildung gemachten Arbeitsaufgaben sollen die Anforderungen an eine exemplarische Qualifizierung erfüllen.

Problem 7: Abweichende didaktische Strukturen verunsichern Auszubildende

Die zukunftsorientierte betriebliche Berufsausbildung ist problemorientiert und schafft offene Lernsituationen. Im Zentrum ihrer fachdidaktischen Überlegungen stehen Fälle/Aufgaben. Dieser Ansatz betrieblicher Berufsausbildung ist ganzheitlich im Sinne der Ansprache aller zur Lösung eines Praxisproblems erforderlicher Qualifikationen. Betrieb und Berufsschule gehen in der Ausbildung jedoch von unterschiedlichen didaktischen Konzeptionen aus: Der Betrieb – so nehmen wir vereinfachend an – praktiziert das Fallprinzip. Die Berufsschule folgt einer fachspezifischen Struktur. Diese voneinander abweichenden didaktischen Strukturen behindern wegen der unzureichenden curricularen Verknüpfung die Orientierung der Auszubildenden und eine ganzheitliche Ausbildung.

Der nach Fächern gegliederte und durchgeführte Berufsschulunterricht ist „tayloristische“ Pädagogik. Aus einer Einheit wird ein Teilaspekt betrachtet.¹⁶⁾ Die inhaltlichen Verbindungen zu den anderen Teilen werden bewußt aus der Betrachtung ausgespart. So interessiert beispielsweise der Aufbau einer Industriekalkulation – was ausführlich durch die Aufstellung von Kalkulationen auf der Grundlage vollständiger Informationen über Listenpreise, Rabatte, Skonti, etc. geübt wird –, nicht aber die Frage, woher die einzelnen Informationen kommen, wer über sie entscheidet, warum bestimmte Entscheidungen getroffen worden sind und wie sie sich auf dem Absatzmarkt auswirken. Die Berufsschule sollte sich im Interesse einer curricularen Verknüpfung zwischen den Lernorten von dem starren Fächerprinzip lösen.

Im Rahmen eines Modellversuchs¹⁷⁾ hat sich als erster Schritt dahin bewährt phasenbezogener, funktionsorientierter Berufsschulunterricht, Projektunterricht und/oder Simulation eines Betriebes.

Problem 8: „Klassische“ Ausbildungsmethoden versagen

Betriebe orientieren sich noch weitgehend an der 4-Stufen-Methode. Die Rolle der Ausbilder muß sich bei Vermittlung persönlicher, fachlicher und sozialer Handlungsfähigkeit jedoch ändern. – Die Berufsschule ist nach wie vor durch lehrerzentrierten Unterricht geprägt. Das Vorherrschen „klassischer“ Ausbildungsmethoden behindert den Erwerb bestimmter Schlüsselqualifikationen wie Selbstständigkeit, Kreativität, Team- und Kooperationsfähigkeit und nimmt den Auszubildenden Freude an der Ausbildung. Ihre neue Rolle für eine zukunftsorientierte Qualifikationsvermittlung müssen Ausbilder und Berufsschullehrer selbst erst lernen.

Es ist daher zu begrüßen, daß in den letzten Jahren gerade dem Bereich der Ausbildungsmethode besondere Aufmerksamkeit gewid-

met worden ist. Die tendenziell erkennbaren Weiterentwicklungen von Ausbildungsmethoden können allgemein umschrieben werden mit Worten wie selbstaktivierend, eigenverantwortlich, offen, geleitet, kooperativ, teamorientiert. Die betriebliche Konkretisierung dieser methodischen Neuansätze erfolgt in unterschiedlichen Ausprägungen wie Leittextmethode, Projektmethode, Fallstudie, Erkundung, Planspiel, Juniorenfirma.¹⁸⁾

Für die Ausbildung von Industriekaufleuten hervorzuheben sind folgende Erfahrungen:

- Die methodischen Neuerungen bewirken eine wesentlich höhere Qualifizierung der Auszubildenden und führen zu mehr Freude und Engagement in der Ausbildung
- In dem Maße, wie Auszubildende selbst aktiv werden, müssen die Ausbilder in den Fachabteilungen zur „Beratung“ bereit sein
- Der Einsatz selbstaktivierender Methoden setzt Veränderungen in der Ausbildungsorganisation und im Ausbildungsablauf des Betriebes voraus
- Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Ausbildungsmethode und der Qualifikation der Ausbilder/innen.

Erfahrungen aus der Berufsschule zeigen¹⁹⁾: Der Einsatz selbstaktivierender Methoden ist möglich und erfolgreich. Der Unterricht gewinnt an Lebendigkeit, Dynamik, Kreativität und bereitet den Betroffenen mehr Spaß als der frontal dargebotene Lehrervortrag. Der Anteil eines so durchgeführten Unterrichts an der Gesamtunterrichtszeit wird allerdings klein sein.

Konsequenzen für die Organisation des Ausbildungswesens

Die Betrachtungen sollen nun auf erforderliche Voraussetzungen bzw. Konsequenzen analysiert werden. Ich orientiere mich dabei an der folgenden Übersicht.

<i>Problem</i>	<i>Lösungsmöglichkeiten</i>	<i>Voraussetzungen/ Konsequenzen</i>
1 DV-Organisation	Einführung in PC-Software (Industriestandard) Lernstudio; Ausbildungscomputer	Konzeption; Beratung Ausstattung; Organisation
2 Anschauung Transparenz	Orientierungswoche Lernarrangement Simulation	Umstellung Materialentwicklung
3 Lernortfunktion	Kernarbeitsplätze Neue Funktion d. betriebl. Unterrichts	Entwicklungen in den Fachabteilungen; Betriebl. Abstimmung
4 Experimente	Offene Lernsituationen in Fachabteilungen	Veränderung der Ausbildung in den Fachabteilungen
5 Lernpotential	Kernarbeitsplätze Einbeziehen der Ausbilder vor Ort Exemplarische Vermittlung	Erschließen der Fachabteilungen; Entwicklung von Konzeptionen und Weiterbildungsbausteinen
6 Exemplarische Vermittlung	Kernarbeitsplätze Konzentration auf wesentliche, typische Arbeitsaufgaben	Analyse Lernpotential; Organisationsveränderung
7 Didaktische Struktur	Verlassen der Fächerstruktur des Berufsschulunterrichts	Rechtliche Änderungen für die Tätigkeit der Berufsschule; Entwicklung ganzheitlicher Ansätze; Lehrerfortbildung
8 Methoden	Selbstaktivierende Ausbildungsmethoden	Öffnen der Fachabteilungen; Abstimmung; Weiterbildung der Ausbilder/innen

Die Lösung dieser acht Probleme berührt die Organisation der Berufsausbildung, Ziele, Inhalte und Methoden der betrieblichen Ausbildung, das Verhältnis der Ausbildung zu den Fachabteilungen, die Bereitschaft des Betriebes zu einer berufs- und arbeitspädagogischen Ausbildung der Ausbilder/innen vor Ort, innerbetriebliche Abstimmung der Lernorte, eine Veränderung des rechtlichen Rahmens für den Berufsschulunterricht sowie die Qualifizierung der hauptberuflichen Ausbilder/innen und Berufsschullehrer/innen.

Die acht Probleme lassen sich damit nur im Rahmen einer Gesamt-

konzeption lösen, die ausgeht von Maßnahmen der Organisationsentwicklung und in der berufs- und arbeitspädagogische Anliegen eine Zielgröße darstellen. Ein isolierter berufs- und arbeitspädagogischer Ansatz würde demgegenüber von der unhaltbaren Annahme ausgehen, daß eine Weiterbildung der Ausbilder/innen schon zur Problemlösung ausreichen würde. Ein solches Vorgehen wäre bedenklich, weil aller Wahrscheinlichkeit nach die hauptberuflichen Ausbilder/innen an dem Beharrungsvermögen und dem Ressortegoismus der Fachabteilungen scheitern würden. Erfolgversprechend scheint der umfassendere Ansatz,

weil er in einem zeitlich vorge-schalteten Schritt Einverständnis der Fachabteilungen für solche Veränderungen des betrieblichen Ausbildungswesens anbahnen soll und muß. In der Regel ist bei einer solchen Entwicklung des betrieblichen Ausbildungswesens die Zustimmung der Geschäftsführung erforderlich, die stark abhängig ist vom Votum der Fachabteilungen.

Die den Ausbildern nach Klärung und Veränderung der institutionellen Bedingungen verbleibenden Fachaufgaben sind dann mit berufs- und arbeitspädagogischen Instrumenten lösbar. Im Zentrum entsprechender Maßnahmen muß die arbeitsplatzbezogene Berufsausbildung mit ihren Ansprüchen und Folgen für „flankierende“ Maßnahmen stehen. Von diesem Zentrum aus lassen sich die offenen inhaltlichen und methodischen Fragen formulieren und beantworten. Auf dem Weg dahin gerät sicher die berufs- und arbeitspädagogische Weiterbildung der Ausbilder vor Ort in den Blick. Sie tragen eine große Last entsprechender Veränderungen und müssen daher vorbereitet werden. Erforderlich sind die Schaffung von Arbeitsbedingungen, die eine Mitwirkung der Ausbilder/innen vor Ort ermöglichen und Weiterbildungsmaßnahmen, die die Ausbilder/innen vor Ort auf die kompetente Wahrnehmung dieser Mitwirkung vorbereiten.²⁰⁾

Die Lösung der inner- und außerbetrieblichen Abstimmungsfragen setzt neben dem erforderlichen Problembewußtsein Kompetenz der hauptberuflichen Ausbilder/innen zur Entwicklung von ganzheitlichen – Gesichtspunkte der Organisationsentwicklung einbeziehende – Konzeptionen auf einer Mikroebene (Ablauf und Durchführung der Berufsausbildung) voraus.

Resümee: Die neuen Anforderungen an die Berufsausbildung im dualen System führen über das neue Menschenbild und das neue Bildungsziel zu einer Umorientierung des Ausbildungswesens. Die

Last der Veränderung liegt auf den Schultern der hauptberuflichen Ausbilder/innen, der Ausbilder/innen vor Ort und der Berufsschullehrer/innen. Die Lösung der gestellten Aufgabe durch diesen Personenkreis darf jedoch nur dann erwartet werden, wenn der Handlungsrahmen entsprechend ausgestaltet wird und die notwendigen Qualifikationen vorliegen. Hierzu sind zunächst Entscheidungen oberhalb der Funktionsebene dieser Personen zu treffen. Andernfalls bliebe es bei dem untauglichen Versuch, Organisations- und Strukturprobleme über isolierte berufs- und arbeitspädagogische Maßnahmen, die allein vom Ausbildungspersonal getragen werden, lösen zu wollen.

Anmerkungen

- 1) Köhler, R.: Die Ausbildung zu qualifizierten Facharbeitern erfordert eine geänderte betriebliche Lebenswelt. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Heft 5, 84. Band, Wiesbaden 1988, S. 411 ff.; Raddatz, R.: Berufsausbildung vor neuen Anforderungen. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, 12/1987, S. 369 ff.; Cramer, J.: Für die Zukunft qualifizieren. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2/1986, S. 39 ff.; Buck, B.: Neue Entwicklungen in den kaufmännischen Berufen. In: BWP/Lernfeld Betrieb Sonderdruck zum BIBB-Kongreß, S. 18 ff.
- 2) Koch, R.: Beschäftigungs- und Qualifikationsentwicklung in den kaufmännischen Berufen und Probleme einer zukunftsorientierten Gestaltung der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. In: Koch, R. (Hrsg.): Technischer Wandel und Gestaltung der beruflichen Bildung. Berlin/Bonn 1988, S. 54 ff. Vgl. auch das „Konzept der qualifizierten Mischarbeit“ des DGB (Büro 2000).
- 3) Laur-Ernst, U.: Berufstübergreifende Qualifikationen und neue Technologie – ein Schritt zur Spezialisierung der Berufsbildung? In: Koch, R. (Hrsg.): a. a. O., S. 15 ff.; Heidack, Cl./Schulz, W.: Zukunftsorientierte Weiterbildung von Ausbildern. In: Heidack, Cl. (Hrsg.): Lernen der Zukunft. München 1989, S. 78 ff.; Jochimsen, R.: Erforderliche Qualifikationen der Mitarbeiter in der Fabrik der Zukunft. In: Betriebliche Ausbildungspreis, 34. Jg., 12/1988, S. 64 f.
- 4) Ich greife hierbei zurück auf Ausführungen der wissenschaftlichen Begleitung (Prof. Dr. Diepold) des Modellversuchs der Volkswagenwerk AG Wolfsburg „Lernortübergreifende Integration moderner informationsverarbeitender Technologien in die Ausbildung von Industriekaufleuten“. Vgl. auch: Brenn, V.: Die Förderung von Schlüsselqualifikationen in der Ausbildung. In: Versicherungswirtschaft, Nr. 23, 43. Jg., 12/1988, S. 1557 f.; Bader, R.: Neue Technologien meisterhaft nutzen. Thesen zu einer zukunftsorientierten Aus- und Weiterbildung. In: Der betriebliche Bildungsweg, 12/1988, S. 16 ff.
- 5) Damm-Rüger, S./Degen, U./Grünwald, U.: Zur Struktur der betrieblichen Ausbildungs-gestaltung. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 101, Berlin/Bonn 1988, S. 41 ff.

6) Vgl.: Koch, R.: a. a. O., S. 54.

7) Hierzu liegen Erfahrungen aus den Modellversuchen der Klöckner-Hütte AG, der Volkswagenwerk AG, der Wacker-Chemie GmbH und der Stahlwerke Peine-Salzgitter AG vor. Vgl. auch: Benteler, P./Fricke, E.: Neuere Entwicklungen in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Koch, R. (Hrsg.): a. a. O., S. 65 ff.; Brater, M./Büchele, U.: Neue Technologien und arbeitsplatzbezogene Berufsausbildung. Ebenda, S. 79 ff.; Koch, J./Schneider, P.-J.: Leittexte und Lernstudio in der kaufmännischen Berufsausbildung. Ebenda, S. 91 ff.

8) Erfahrungen dazu liegen aus den Modellversuchen der Klöckner-Hütte AG und der Volkswagenwerk AG vor.

9) Damm-Rüger, S., u. a.: a. a. O., S. 58 ff. 44 % der Betriebe, die Industriekaufleute ausbilden, bieten betrieblichen Zusatzunterricht an.

10) Vgl.: Benteler, P./Fricke, E.: a. a. O., S. 73 ff.

11) Vgl.: 3. Zwischenbericht des Wolfsburger Schulmodellversuchs (WOKI), S. 13. Die Wolfsburger Berufsschule strukturiert den Unterricht fächerübergreifend und phasenbezogen.

12) Vgl.: Benteler, P./Fricke, E.: a. a. O., S. 73 ff.; Brater, M./Büchele, U.: a. a. O., S. 87 f.

13) Vgl.: Benteler, P./Fricke, E.: a. a. O., S. 76; Haase, P.: Das Unternehmen als learning company. In: Lernfeld Betrieb, 14/1988, S. 18 ff.

14) Es handelt sich um den Modellversuch der Wacker-Chemie GmbH. Vgl. auch: Heidack, Cl./Schulz, W.: a. a. O., S. 92 ff.

15) Vgl. Brater, M./Büchele, U.: a. a. O., S. 85 f.

16) Vgl. hierzu auch: Bader, R.: Berufliche Handlungskompetenz. In: Die berufsbildende Schule, 2/1989, S. 73 ff.

17) Erfahrungen liegen vor aus dem Wolfsburger Schulmodellversuch (WOKI).

18) Ergebnisse aus Abnehmerbefragungen zur Nutzung von Seminar-konzepten der Ausbilderförderung des BIBB belegen das besondere Interesse von Ausbildern an methodischen Hinweisen. Vgl. auch: Schmidt, H.: Ausbildung lebendig gestalten. In: Lebensmittel-Zeitung, Nr. 48, 12/1988, S. 164 f.

19) Vgl. Modellversuch WOKI, 3. Zwischenbericht, S. 44 f.

20) Vgl. hierzu auch: Appel, J.: Der Ausbildungsbeauftragte – seine Aufgaben, Probleme und Stellung im Betrieb. Eine empirische Betrachtung. In: Becker/Pleiß (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik im Spektrum ihrer Problemstellung, Schriftenreihe Wirtschaftsdidaktik, Band 14, 1988, S. 303 ff.

Ausbildung am Arbeitsplatz fördert Fähigkeit zum selbständigen, beruflichen Handeln

Ein Interview mit **Hannelore Kerbl**, kaufmännische Ausbildungsleiterin der Wacker-Chemie, und **Ute Büchele**, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung.



Hannelore Kerbl
Industriekauffrau und Personalfachkauffrau; kaufmännische Ausbildungsleiterin der Wacker-Chemie GmbH, München, Projektleiterin des Modellversuches zur „Erprobung arbeitsplatzorientierter Methoden für die Ausbildung von Industrie-Kaufleuten unter Bedingungen neuer Technologien“.



Ute Büchele
Kauffrau und Waldorfpädagogin; Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e. V., München, die mit der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuches betraut ist.

BWP: Die kaufmännische Ausbildung am Arbeitsplatz unter den Bedingungen neuer Bürotechnologien steht im Mittelpunkt eines Modellversuches, den die Wacker-Chemie GmbH in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e. V. und dem Bundesinstitut für Berufsbildung durchführt.

Welche Konzeption liegt der Ausbildung zum Industriekaufmann/zur Industriekauffrau zugrunde und welches sind die wesentlichen Ziele der Industriekaufleuteausbildung?

Kerbl: Die Konzeption der Wacker-Chemie ist in erster Linie, den Lernort Arbeitsplatz zu erhalten, weil wir überzeugt sind, daß man nur dort die vielfältigen Anforderungen erlernen kann, die für diesen Beruf später gebraucht werden. Wir fördern die Auszubildenden dadurch, daß wir sie in das soziale betriebliche Umfeld bringen und daß sie echte Arbeitsaufgaben problemlösend selbst bearbeiten dürfen. Oberstes Ziel ist, daß die Auszubildenden berufliche Handlungskompetenz erwerben.

BWP: Welche organisatorischen Umstellungen waren erforderlich, um diese Ausbildungsziele in den Betrieben zu realisieren?

Kerbl: Dort, wo es möglich war, haben wir den Ausbildungsablauf nach dem Belegfluß gestaltet. Dazu muß man wissen, daß wir an den beiden Firmenstandorten München und Burghausen Industriekaufleute ausbilden, aber an keinem dieser Standorte ausschließlich ausbilden können. Unsere Auszubildenden müssen also einen Teil der Ausbildung in der Hauptverwaltung München, den anderen Teil in unserem Werk Burghausen durchlaufen. Die Auszubildenden gehen praktisch mit den Aktivitäten mit. Als Beispiel vielleicht die Materialwirtschaft: Es entsteht an einer Stelle im Betrieb ein Bedarf. Die Disponenten überlegen, ob dieser Artikel in das Gesamtortiment aufgenommen werden soll und wieviel davon gekauft werden muß. Nach diesen Entscheidungen geht die Anforderung in den Einkauf. Der Einkauf ermittelt den günstigsten Anbieter und bestellt die Ware. Die Warenübernahme

prüft und unternimmt die Ware, die Rechnung wird von der Rechnungsprüfung geprüft, in der Kreditorenbuchhaltung gebucht und in der Finanzabteilung bezahlt. — Also ein geschlossener Kreislauf, der Zusammenhangswissen fördert.

Büchele: Diesem Belegfluß entsprechend laufen die Auszubildenden dann durch Disposition in Burghausen, Einkauf in München, Warenübernahme und Rechnungsprüfung in Burghausen und Rechnungswesen und Finanzwesen in München. Sie sehen also, die Auszubildenden wechseln jetzt ständig den Standort mit dem Belegfluß — anders als früher, als sie in einem Block standortbezogen alles durcheinander gelernt haben.

BWP: Wird dieses Konzept von den Auszubildenden akzeptiert und haben sie die Möglichkeit, die Zusammenhänge zu erkennen oder ganzheitliches Verständnis für ihre Tätigkeit zu entwickeln?

Kerbl: Das Verständnis ist mit Sicherheit gewachsen. Es gibt auch Idealfälle, daß jemand in der Warenübernahme die Waren, die er vorher im Einkauf selbst bestellt hat, tatsächlich selbst übernimmt. Das sind natürlich Erfolgserlebnisse, die die Auszubildenden motivieren. Das Zusammenhangswissen wird dadurch auf jeden Fall gefördert.

Büchele: Ergänzend machen wir noch eine Veranstaltung, damit dieses Zusammenhangswissen wirklich verankert wird. Am Ende eines solchen Durchlaufes holen wir die Auszubildenden einen Tag lang zusammen, und sie berichten dann über ihre Erfahrungen und weiten sie aus, so daß man in diesem Arbeitsgespräch die Zusammenhänge noch einmal verdeutlichen kann.

BWP: Wie hat sich das Rollenverständnis der Ausbilder und Ausbilderinnen vor dem Hintergrund dieser neuen Konzeption verändert? Welche Qualifikationsanforderungen sind es heute, die Sie an die Ausbilder stellen?

Kerbl: Bis zum Beginn des Modellversuches war die typische Ausbildungsform „klassische Unterweisung“, also die Vierstufenmethode gang und gäbe; d. h., der Ausbilder hat den Vorgang genau vorgezeigt, so geht's und nicht anders, mach's so, sonst machst Du einen Fehler. Wenn wir jetzt fordern, daß der Ausbilder zu einem Lernberater wird, daß er also die Aufgabenstellungen offen und als Problem übergibt, daß er die Lösung nicht gleich anbietet, sondern sie vom Auszubildenden entwickeln läßt, erfordert das natürlich, daß er sich im Vorfeld sehr viel Gedanken macht, welche Aufgaben übertrage ich an den Auszubildenden, wie muß ich die Aufgabe u. U. vorbereiten, welche Informationen muß ich zwingend dazu geben. Dann muß sich der Ausbilder aber zurücknehmen, den Auszubildenden überlegen und arbeiten und nach Möglichkeit eine eigene Lösung anbieten lassen. Selbstverständlich gehört dazu, daß der Ausbilder sich in der Vorbereitung überlegt, bis wie weit kann ich den Auszubildenden laufen lassen, wie lang kann die Leine sein, bis wohin kann ich Fehler zulassen und wo muß ich einen Checkpoint setzen, weil der Fehler sonst einen Umfang annimmt, der schwer behebbar ist oder den Kunden verärgert. Aber die Arbeit als solches sollte der Auszubildende mit hoher Selbständigkeit und Problembewußtsein selbst durchführen. Bei dieser Lernmethode ist natürlich notwendig, daß der Ausbilder mit dem Auszubildenden Rücksprachen führt und daß beide gemeinsam aus den praktischen Erfahrungen die Theorie ableiten. Regelmäßige Rückblickgespräche sind überhaupt ein wesentlicher Bestandteil dieser Ausbildung.

BWP: *Wie kommt das Ausbildungspersonal mit diesen Qualifikationsanforderungen fachlich und pädagogisch zurecht?*

Kerbl: Man muß ganz deutlich sagen: unterschiedlich. Das Gros der Ausbilder kommt gut damit zurecht. Es gibt zum Glück Naturtalente, und es gibt viele, die sich

ganz intensiv bemühen, weil sie das Positive dieses Ansatzes erkannt haben. Aber es gibt leider auch immer wieder Ausbilder, die den Sinn unserer Bemühungen nicht verstehen, und es gibt auch welche, die nach ersten Versuchen wieder in ihr altes gewohntes Raster zurückfallen.

BWP: *Gibt es Probleme für nebenamtliche Ausbilder und Ausbilderinnen?*

Kerbl: In der kaufmännischen Ausbildung der Wacker-Chemie gibt es ausschließlich nebenamtliche Ausbilder, deren erste Aufgabenstellung die Arbeitsbewältigung des Tagesgeschäftes ist. Sie müssen bereit sein, für die Ausbildung Zeit aufzuwenden. Die Ausbilder wünschen sich immer von der Ausbildungsleitung, daß auf die Vorgesetzten eingewirkt wird, daß Ausbildung in den Stellenbeschreibungen verankert wird und somit ein legitimer Bestandteil der Arbeitsaufgabe wird. Es dürfen keine Situationen entstehen, in denen Ausbilder ein schlechtes Gewissen haben, weil sie sich um Ausbildung statt z. B. um einen Stapel Rechnungen kümmern.

BWP: *Welche Weiterbildungsmaßnahmen haben Sie entwickelt, um die Qualifizierung der Ausbilder à jour zu halten?*

Kerbl: Wir haben in unserem Modellversuchskonzept ein Ausbilderseminar gestaltet, in dem wir versuchen, die Ausbilder in die Lage des Lernenden zu versetzen, d. h. wir referieren auf diesem Seminar kaum, sondern entwickeln gemeinsam mit den Ausbildern Ausbildungsziele und Wege, um diese Ziele zu erreichen. Diese Seminare dauern drei Tage. Daneben finden Gespräche am Arbeitsplatz statt, um gemeinsam Lernchancen zu erkennen und zu entwickeln. Dabei werden auch Umsetzungshilfen gegeben.

BWP: *Worauf kommt es Ihnen bei der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifizierung des Ausbildungspersonals an?*

Kerbl: Die berufliche Handlungskompetenz ist unbestritten. Wir wissen, daß die Kollegen, die wir als Ausbilder eingesetzt haben, die fachlichen Ausbildungsinhalte abdecken können. Neu ist, daß sie jetzt sehr viel mehr die Person des Auszubildenden in ihre Überlegungen miteinbeziehen müssen: In welcher Situation befindet sich der Auszubildende, wo steht er in der Ausbildung, wo sind seine Stärken und Schwächen. Der Ausbilder soll den einzelnen Auszubildenden betrachten und Lernaufgaben entsprechend dem individuellen Lernfortschritt stellen.

BWP: *Sind denn aus den Erfahrungen, die Sie im Rahmen dieses Modellversuches gewonnen haben, Verallgemeinerungen für die Qualifizierung von Ausbildern generell abzuleiten?*

Büchele: Ich denke, daß es überhaupt nicht fruchtbar für die Ausbildung ist, Vorträge zu halten, weil die Phantasie und die pädagogische Kompetenz der Ausbilder nicht reicht, das, was sie theoretisch aufnehmen, praktisch umzusetzen. Das heißt, die Qualifizierung muß immer Handreichung sein, die mindestens ansatzweise den Ausbildern vermittelt, wie es am Arbeitsplatz wirklich aussieht, was mache ich denn jetzt, wie komme ich dazu, daß der Auszubildende tatsächlich selbständig handelt oder wie bereite ich eine Arbeitsaufgabe so vor, daß es eine Lernaufgabe wird. Wenn das gelingt, ist ein großer Schritt getan.

Kerbl: Wir geben in den Ausbilderseminaren ausschließlich vor, welche Technologien wir z. Z. im Haus haben, welche in absehbarer Zeit und welche in weiterer Zukunft auf uns zukommen. Wir entwickeln dann mit den Ausbildern gemeinsam, wie sich die Arbeitsplätze durch neue Technologien verändern und was der künftige Kaufmann können muß.

Büchele: Alles, was theoretisch abgehoben ist und nichts mit der Arbeitswelt des Ausbilders zu tun hat, ist in seinen täglichen Arbeitsab-

lauf schwer integrierbar. Uns geht es jedoch gerade darum, daß Ausbildung etwas ist, was am Arbeitsplatz stattfindet und nicht im Widerspruch steht zu dem, was er als Tätigkeit ausübt.

BWP: Halten Sie es für möglich, daß andere Betriebe diese Ausbilderqualifizierung aufgreifen? Können Sie Empfehlungen dafür geben?

Kerbl: Wir betreiben natürlich eine intensive Öffentlichkeitsarbeit und haben eine erfreuliche Resonanz. Man darf allerdings nicht das Gesamtkonzept des Modellversuches Wacker-Chemie anderen Unternehmen aufstülpen wollen. Die problembewußten Ausbilder pikieren sich die Dinge heraus, die sie in ihrem Betrieb für umsetzbar halten.

Bücheler: Wir können auch sagen, daß die Grundidee der Förderung von Schlüsselqualifikationen mit Hilfe des „entdeckenden Lernens“ nicht nur einen Ansatz für die kaufmännische Ausbildung darstellt, sondern auch für die gewerblich-technische Ausbildung verwendbar ist, wo man es in der Regel mit hauptamtlichen Ausbildern zu tun hat und wo im Prinzip diese Art der Ausbilder-Weiterbildung genauso greift. Wir haben mit Kammern und Betrieben Seminare für Ausbilder im gewerblich-technischen Bereich durchgeführt, in denen die Ausbilder Ausbildungssituationen gestaltet haben. Die gelösten und erprobten Aufgaben wurden nach zwei Wochen in einem eintägigen Seminar besprochen. Auch hier gilt, daß je praktischer und ausbildungsnäher bzw. arbeitsplatznäher ein Seminar gestaltet wird, desto direkter kann es eingesetzt werden.

Kerbl: Vielleicht sollte man noch hinzufügen, daß bei der Wacker-Chemie durch diesen Ausbildungsansatz auch Ausbildungsplätze erschlossen wurden, die bisher absolut tabu waren, z. B. auf der Ebene der Gruppenleiter und Referenten, die bisher immer argumentiert hatten, auf ihrer Stelle werde soviel

über's Telefon abgewickelt und die meisten Entscheidungen müßten „ad hoc“ getroffen werden, so daß man einem Auszubildenden kaum etwas zeigen könne. Dabei stecken gerade in diesen Arbeits- bzw. Ausbildungsplätzen unersetzbare Lernchancen.

BWP: Wie schätzen Sie die Bereitschaft anderer Betriebe ein, eine solche Ausbilderqualifizierung zu übernehmen?

Kerbl: Aus unserer Erfahrung kann man sie als sehr hoch einschätzen. Es gibt eine Reihe namhafter Be-

triebe in München und Bayern, aber auch darüber hinaus, die Teilaspekte tatsächlich schon umsetzen und uns erfreulich oft von positiven Erfahrungen berichten. Schwieriger ist es allerdings, an Klein- und Mittelbetriebe heranzukommen. Es ist häufig schon ein Problem, Informationen an diese Betriebe weiterzugeben. Es fehlt uns noch an Ideen, wie man auch bei diesen Betrieben Problembewußtsein wecken kann.

BWP: Frau Kerbl und Frau Bücheler, ich danke Ihnen für dieses Gespräch.

Gebotene Höherqualifizierung der Berufsausbilder

Dieter Herth

Bundesverband Deutscher Berufsausbilder e. V.

Nach dem Berufsbildungsgesetz von 1969 darf nur ausbilden, wer — unter anderem — die erforderlichen berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse besitzt. Was unter „erforderlichen ... Kenntnissen“ zu verstehen ist, steht weder im Gesetz noch in der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO), sondern wurde in einem „Rahmenstoffplan“ definiert, den der damalige Bundesausschuß für Berufsbildung als „Empfehlung“ im März 1972 beschlossen hat. Dieser Rahmenstoffplan hat sich bewährt, bedarf aber nach knapp zwei Jahrzehnten dringend der Weiterentwicklung. Der Berufsausbilder als Schlüsselperson und Garant für die Qualität des anwendungsbezogenen Teils der Berufsausbildung braucht erneut die Förderung und Unterstützung durch die zuständigen Institutionen.

So sind nicht zuletzt in der Empfehlung auch Angaben über den zeitlichen Umfang von Vorbereitungsmaßnahmen enthalten. Solche Kurse sollten eine Mindestzahl von 120 Stunden aufweisen, eine bessere Zahl von 160 Stunden wurde bereits damals als durchschnittliche Stundenzahl anvisiert und als weiter an-

zustrebende Stundenzahl wurden 200 Stunden genannt. Aber wie stellt sich die Praxis heute dar?

Aus begreiflichen Gründen wurden in den vergangenen Jahren die Hürden nicht höher geschraubt, sondern in Anbetracht des gewaltigen Schülerberges galt es, Lehrstellen zu schaffen und Ausbildungspersonal schnellstmöglich zu fördern. Nach erfolgreicher Bewältigung dieser verantwortungsvollen Aufgabe im dualen Ausbildungssystem normalisieren sich die Verhältnisse mehr und mehr und bieten so die Chance, sich wieder besonders auf die hohen Qualitätsanforderungen einzustellen, wie sie insbesondere in den neu geordneten Metall- und Elektroberufen richtungsweisend gefordert werden.

Es ist unserer Meinung nach bedenklich, wenn eine Umfrage unter Verbandskollegen ergab, daß es zwar noch eine gute Anzahl von 120-Stunden-ada-Kursen gibt, aber auch schon eine für uns erschreckende Zahl von Kursen mit 100, 80 und sogar in wenigen Fällen mit 60 Stunden Zeitumfang. Ein Kurs mit mehr als 120 Stunden wur-

de uns anlässlich dieser Umfrage nicht bekannt. Ist dies noch eine gewisse Nachwirkung vergangener Jahre oder ist es der Wettbewerb auf dem freien Bildungsmarkt: wer bietet den billigsten Kurs an? Wir Berufsausbilder fordern daher dringend Maßnahmen, um diese falsche Tendenz zu stoppen.

Dies ist aber nur der äußere, wenn auch gewichtige Rahmen. Inhaltlich müssen ebenfalls viele neue Gesichtspunkte berücksichtigt werden. Wenn wir z. B. wollen, daß die sogenannten „technischen Errungenschaften“ künftig in möglichst humanbezogenen Bahnen verlaufen, dann müssen wir frühzeitig über eben diese Zukunft, und insbesondere über die zu erwartende Arbeitswelt, diskutieren. Eine gute Berufsausbildung muß zukunftsgerichtet sein. Aber wo findet der junge Einstiegsausbilder hierfür den offiziellen Gesprächspartner? Wo findet ein geschärft Energie- und Umweltbewußtsein seinen Anstoß? Was müssen wir über den zu erwartenden EG-Binnenmarkt wissen? Wo hört der Ausbilder etwas über Unternehmensformen und Wirtschaftsorganisationen, über Lohn- und Gehaltssysteme, geeignete Berufsorientierungsmaßnahmen? Wo werden in handlungsorientierter Weise Dinge eingeübt wie beispielsweise das Führen von Einstellungs-, Beurteilungs- und Kritikgesprächen? Rhetorikenelemente sind Mangelware! Wo wird die Zusammenstellung und der Einsatz von Unterrichtsmitteln — bei der heutigen Vielfalt — ausreichend geübt?

Eine weitere Lücke klafft beim Nahebringen moderner Unterweisungs- und Lernmethoden einschließlich der gerätetechnischen Möglichkeiten. Wie schafft man Lernatmosphäre, was leistet die Projekt- und Leittextmethode, worin unterscheidet sich eine computergestützte, programmierte Unterweisung von tutoriellem Lernen, was schafft Bildplatte und Videorecorder, wo sind die Vorteile und Grenzen suggestopädischer Methoden usw.?

Ein weiteres ist der Betreuungsumfang, d. h. die von einem Berufsausbilder zu betreuende Anzahl von Auszubildenden. Aufgrund einer damals sicher wohlbedachten Empfehlung des Hauptausschusses des BIBB gilt bisher als Richtschnur, daß ein Ausbilder gleichzeitig 16 Auszubildende betreuen kann. Aber auch das hat sich teilweise sehr gewandelt. Wenn man zum Beispiel an die CNC-Technik denkt mit ihren komplexen Möglichkeiten, vom Planen der Arbeit, Programmieren, Optimieren und Einstellen der Maschinen, Überwachen der Arbeitsabläufe einschließlich der Wartung der Geräte und Maschinen bis zur Qualitätsbeurteilung und -sicherung, was heute vielfach wiederum mit Hilfe von CNC-gesteuerten Meßmaschinen erfolgt, dann ist ein hier eingesetzter Ausbilder in so hohem Maße gefordert, daß in solchen Fällen die Zahl 16 deutlich reduziert werden muß. Das Bundesinstitut für Berufsbildung muß deshalb neue Richtwerte setzen, da sich sonst die Ausbilder vor Ort wegen der gestiegenen Anforderungen „verschaukelt“ vorkommen.

Dies alles sind nur einige spotlights aus heutiger Sicht, die sehr wohl allseitiger und eingehender Überlegungen bedürfen.

Wenn man all diese notwendigen Aspekte betrachtet, dann war es sicher kein unrealistischer Weitblick des damaligen Bundesausschusses, wenn man von 200-Stundenkursen gesprochen hat. Der Wunsch vieler Ausbilder, wie er sich aus der Praxis ergeben hat, ist, daß zunächst ein „Einstiegs-Ausbilderkurs“ vorgesehen wird. Daran müßten sich einige Jahre Ausbildungspraxis anschließen, um als vollwertiger Berufsausbilder anerkannt zu werden. Einige Jahre erfolgreiche Praxis in der Berufsausbildung sind nach unserem Verständnis nötig, um die Qualifikationen eines Berufsausbilders zu erwerben, wie sie in einer neuzeitlichen Ausbildungspraxis erforderlich sind und in dem von unserem Verband erstellten „Berufsbild des Berufsausbilders“ enthalten sind.

Der Ausbildergrundkurs ist für relativ junge Fachleute gedacht, die in das Metier der Berufsausbildung einsteigen wollen. Später sollte er durch spezielle Aufbau- und Weiterbildungskurse ergänzt werden, um eine laufende Anpassung zu gewähren. Selbstverständlich muß man aber auch an die Ausbilder denken, die ihren adäquaten Kurs bzw. -Prüfung bisheriger, um nicht zu sagen alter Prägung, abgelegt haben. Auch diesen Leuten muß Gelegenheit geboten werden, sich mit den neuesten Erkenntnissen, die sich besonders auch im pädagogischen Raum ergeben, fortzubilden und vertraut zu machen. Mit anderen Worten: Wir brauchen dringend eine geeignete Grundlage zur pädagogischen „Weiterbildung der Ausbilder“. Im rein berufsfachlichen Bereich, der durch die AEVO nicht angesprochen wird, finden bereits vielerorts zahlreiche Weiterbildungsmaßnahmen statt. Für pädagogische und berufsfachliche Weiterbildungsmaßnahmen, die nach dem Bausteinprinzip gegliedert sein könnten, erwarten wir dringend Empfehlungen, aus denen auch Aussagen abgeleitet werden können bezüglich der Freistellung von Ausbildern zum Besuch solcher Veranstaltungen und zur Klarstellung, daß die hierfür anfallenden Kosten nicht von den Ausbildern selbst zu tragen sind.

In der Vergangenheit hat sich gezeigt, daß die Empfehlungen des Bundesinstituts in der Praxis im allgemeinen sehr ernstgenommen wurden. Da in dieser Fachinstitution Vertreter der Tarifpartner und der kulturhoheitlichen Länder an einem Tisch sitzen, erwarten die Berufsausbilder, daß ihre Belange — die der gesamten Berufsausbildung und somit letztlich der gesamten deutschen Wirtschaft zugute kommen — wieder fortschrittlich konzipiert werden, denn nur bei weitgehendem Konsens der hierfür Verantwortlichen können die Beschlüsse sinnvoll umgesetzt werden.

Hinter dem Rücken der Ausbilder

Pädagogische und psychosoziale Resultate bildungspolitisch induzierter (Ausbildungs-)Organisationsentwicklung

Astrid Bleck-Klatt



Astrid Bleck-Klatt, M. A.
Bildungsökonomin; wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Weiterbildung (ZWB), Universität Bremen; seit 1987 päd. Mitarbeiterin im Modellversuch MODAL

Die Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroausbildung hat besonders kleine und mittlere Betriebe aufgrund ihrer in der Regel engbegrenzten Ausbildungskapazitäten vor nicht unerhebliche organisatorische, fachliche und pädagogische Umsetzungsprobleme gestellt. Die zentrale Rolle in diesem noch längst nicht abgeschlossenen Umsetzungsprozeß spielen die haupt- und nebenamtlichen Ausbilder und Ausbilderinnen, weil ihre fachlichen und sozialen Fähigkeiten ausschlaggebend für Effektivität und Qualität, also den Erfolg der neugeordneten Berufsausbildung sind. Daher ist es Zielsetzung des Modellversuches MODAL¹⁾, über dessen Einleitungsphase der folgende Bericht handelt, ausbildungspraxisnahe und betriebsorientierte Handlungshilfen und Weiterbildungskonzeptionen zu entwickeln, in denen die aktuellen Problem- und Fragestellungen des betrieblichen Ausbildungspersonals zu den neuen Ausbildungszielen, -inhalten und -methoden aufgegriffen und bearbeitet werden. Grundlage für ein adressatengerechtes und praxisrelevantes Qualifizierungsangebot bilden

zwei Erhebungen, die im Abstand von einem Jahr zunächst mit Ausbildungsleitungen als „Expertengespräche“²⁾ und in einer zweiten Runde mit Ausbilderinnen und Ausbildern mit der Methode des problemzentrierten Interviews³⁾ durchgeführt wurden.

Die Neuordnung der Berufsausbildung als Initiator von Lernprozessen

In der Regel wird mit dem Begriff der Organisationsentwicklung (OE) die Strategie bezeichnet, Veränderungen von Organisationen aufgrund des technischen und sozialen Wandels aktiv im Sinne der Organisationsziele zu befördern. In der Frage des Subjekts, also des Organisationsleiters dieser Veränderungsprozesse sieht Bennis — der als einer der Klassiker der Organisationsentwicklung gilt — es als spezifische Führungsaufgabe des **Vorgesetzten** an, „im Rahmen der Steuerung des Verhaltens seiner Mitarbeiter ein ‚arbeitendes‘ in ein ‚lernendes System‘ der Organisationsentwicklung“ zu überführen.⁴⁾

Im vorliegenden Bericht zu Problemen der Umsetzung der Neuordnung der Metallausbildung spielt jedoch kein Vorgesetzter die Schlüsselrolle des Initiators von Lernprozessen. Als Subjekt wirkt hier gewissermaßen die vom Gesetzgeber den Betrieben verordnete neue Zielsetzung in der betrieblichen Berufsausbildung, indem deren implizite organisatorischen und methodischen Veränderungen in der Durchführung der Ausbildung zu veränderten Lern- und Verhaltensweisen auf Seiten der Auszubildenden geführt haben. Diese die Routine bislang erfolgreich durchgeführter Ausbildung durchbrechenden neuartigen sozial-kommunikativen und

pädagogischen Prozesse bilden den Ausgangspunkt für den von Bennis als Übergang des „arbeitenden“ in ein „lernendes System“ bezeichneten Lern- und (Selbst-)Qualifizierungsprozeß der Ausbilder. Die erste Phase dieses Organisationsentwicklungs-Prozesses ist in den im folgenden dargestellten Erhebungen⁵⁾ dokumentiert worden.

I. Erste Phase der Expertengespräche mit Ausbildungsleitungen

Vor einem Jahr existierte noch weitgehend Unsicherheit und Informationsbedarf gegenüber den Anforderungen der Neuordnung an die Ausbildungsbetriebe und die Ausbilder selber: ganz allgemein bezogen auf neue Ausbildungsformen und zusätzliche Ausbildungsbestandteile, ganz speziell in Hinblick auf Themenstellungen und Durchführungsmodalitäten der Zwischen- und Abschlußprüfungen. Zwar waren neue Lehr- und Lernformen sowie methodische Konzepte der Umsetzung der Neuordnung einer Reihe von Ausbildungsleitungen und Ausbildern z. B. aus Präsentationsveranstaltungen von Daimler-Benz oder Klöckner in Bremen bekannt. Doch wurden solche Formen und Modelle der Umsetzung von vornherein als möglicherweise passend für Großbetriebe, aber unpraktikabel für die eigene Ausbildungspraxis eingestuft, teilweise auch als mehr oder weniger „überzogen“ belächelt: Der Sechsecktisch für Gruppenarbeit wurde zum Symbol für „pädagogischen Schnick-Schnack“, wie es häufig hieß.

In den damaligen Gesprächsphasen, aber auch bei anderen Gelegenheiten des Erfahrungs- und Informationsaustausches mit Ausbildern bzw. Ausbildungsbetrieben dieser Größenordnung herrschte also weitgehend einmütig das Urteil vor, daß eine Umstellung der Ausbildung auf das Leittextsystem bei ihnen nicht in Frage käme. Die Mitarbeiter von MODAL sollten also, so die Empfehlung, für eine wirkliche Hilfestellung bei der Umsetzung und Durchführung der

neugeordneten Metallausbildung die dafür notwendige Qualifizierung und Kompetenzentwicklung des Ausbildungspersonals an den speziellen Rahmenbedingungen der Ausbildung in kleinen und mittleren Betrieben orientieren, d. h. diese als Ausgangspunkt und Leitlinie für neue Ausbildungskonzepte im Auge behalten.

2. Zweite Phase der Expertengespräche mit Ausbildern

Die vor einem Jahr noch konstatierte Unsicherheit bezüglich des „Neuen“ in der neugeordneten Metallausbildung ist nun einer gewissen Erleichterung gewichen. Denn mittlerweile sind alle besuchten bzw. angesprochenen Metallbetriebe durch PAL über die Anforderungen der neuen Zwischenprüfungen informiert, die meisten Ausbilder haben sich auch mit den neueren BIBB-Ausbildungsunterlagen vertraut gemacht, so daß zum gegenwärtigen Zeitpunkt fast nur noch die Frage ansteht, ob in Bremen genau nach PAL oder etwas abweichend geprüft wird, wieviel Zeit für welche Werkstücke veranschlagt wird und wie teuer eine Prüfung den Betrieb kommt.

Die **Umsetzung der Neuordnung hat also stattgefunden**, und zwar folgendermaßen:

- Abgeleitet aus den PAL-Informationen zu den neuen Prüfungsanforderungen
- wurden aus den alten Ausbildungsmitteln die Arbeitspläne entfernt und deren Erstellung den Auszubildenden zur Aufgabe gemacht;
- wurden den Auszubildenden Lesel-/Lernecken, zum Teil mit Video-Anlagen ausgestattet, zugewiesen, in denen sie die Arbeitsaufträge selbständig planen, sich die notwendigen Kenntnisse aneignen und über die Arbeitsmittel informieren können;
- werden Aufgabenstellungen entwickelt, die Arbeit in Gruppen ermöglichen bzw. erforderlich machen;
- halten sich die Ausbilder nach eigener Aussage insgesamt deutlich zurück: statt selber anzuleiten, stehen sie heute mehr

im Hintergrund für Fragen zur Verfügung.

Im übrigen wurde besonderer Wert darauf gelegt zu betonen, daß die Umstellung für die Phase der Grundausbildung sozusagen „gelaufen“ wäre.

Allerdings zeigte die zunächst **formale Übernahme** neuer Lernformen und Lernarrangements bereits jetzt Wirkungen, die teilweise mit Überraschung zur Kenntnis genommen wurden.

So ist z. B. auf der **positiven** Seite vermerkt worden:

- *die neue Auszubildenden-Generation verhalte sich deutlich kooperativer und weniger konkurrierend zueinander als ältere Jahrgänge; selbst der für Gruppenarbeiten nun notwendig gewordene Sechseckstisch habe sich bewährt;*
- *besonders die neue, ungewohnte Selbständigkeit beim Lernen habe einen deutlichen „Motivationsschub“ bei den Auszubildenden bewirkt, Lernen mache ihnen jetzt viel mehr Spaß;*
- *befürchtete Zeitdefizite und -verzögerungen blieben bislang aus.*

Auf der **negativen** Seite ist z. B. festgestellt worden:

- *für Hauptschüler bedeute die ungewohnte Selbständigkeit beim Lernen eine zusätzliche Belastung; vorhandene Defizite im Vergleich zu Auszubildenden mit höheren Schulabschlüssen machten sich jetzt deutlicher bemerkbar;*
- *die jetzt häufig angewandte und geförderte Gruppenarbeit erschwere die Leistungsbewertung des einzelnen; mit der wachsenden Anzahl der Auszubildenden eines Jahrganges potenziere sich dieses Problem, so werde befürchtet.*

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß mit der durch die Neuordnung quasi erzwungenen Änderung der Ausbildungssituation und -organisation pädagogisch und psychologisch relevante Pro-

zesse ausgelöst und ins Blickfeld der Ausbilder gerückt werden, deren inhaltliche Bestimmung zwar (noch) nicht begriffen, deren Wirkungen jedoch überwiegend nicht unerwünscht sind. Wenngleich dies einer Reihe von Ausbildern bewußt ist, werden angesichts ungeklärter Ausbildungsfragen bezüglich neuer Ausbildungsinhalte wie z. B. CNC-Kenntnisse jedoch **hier** Prioritäten gesetzt — es findet also seitens der Ausbilder eine **Verlagerung der Probleme der Umsetzung der Neuordnung** von der Grundausbildung in die Phasen der Fachausbildung statt.

Die Problemlage im Bereich der Fachausbildung stellt sich am Beispiel der CNC-Ausbildung folgendermaßen dar:

Zwar beherrschen die für die Ausbildung an diesen Maschinen zuständigen Ausbilder die Handhabung der Maschinen als Arbeitsmittel und können auch einen Kollegen in diese Arbeit einführen, aber

- *die Beherrschung der Maschinen wird als „Erfahrungssache“ betrachtet, bei der auch die Facharbeiter/innen noch „Überraschungen erleben“ können, die sie Auszubildenden nicht erklären können;*
- *im Unterschied zur Grundausbildung seien hier z. B. Fehler nicht erlaubt, weil sie zu teuer kommen;*
- *Fehlerursachen ließen sich nicht einfach durch Anschauung ermitteln.*

Hier wird meiner Ansicht nach ein Bedarf nach Aus- und Weiterbildung bezüglich der systematischen Vorgehensweise von Erklären, Analysieren und Lokalisieren von Fehlern deutlich. Dieser hat seinen praktischen Ausgangspunkt in der **Unmöglichkeit**, an so komplexen und teuren Maschinen eine Ausbildung wie an einem mechanischen Gerät durchzuführen.

Die vom BIBB für diese Ausbildungselemente entwickelten Ausbildungshilfen werden nach unserer Erfahrung in den Betrieben nicht bzw. nur auszugsweise ange-

wandt und entfallen somit als Ausbildungsanleitung. „Zu schwierig, so bei uns nicht brauchbar“, lauten die Einwände.

Ähnlich stellt sich die Situation bezüglich der Ausbildung der neuen Hydraulik/Pneumatik- und SPS-Anteile dar, obgleich hier häufiger die Übertragung dieser Ausbildungsbestandteile auf andere Betriebe oder überbetriebliche Einrichtungen in Betracht gezogen wird.

Thesen zu den Ergebnissen unserer Erhebungen

1. Quasi „hinter dem Rücken der Ausbilder“ hat durch eine ihnen mit der Neuordnung aufgezwungene Änderung der Ausbildungsorganisation und ihrer Rolle im Ausbildungsprozeß eine Verbesserung der Qualität der Lernprozesse im Sinne der Neuordnung stattgefunden. Sie wird von den Ausbildern als eine Summe von Wirkungen aus der Neuorganisation der Ausbildung gesehen, deren Wirkungsmechanismen jedoch (noch) nicht bekannt sind. Daher tritt neben der Überraschung über die positiven Effekte zugleich Skepsis gegenüber längerfristigen Erfolgen dieser Form der Ausbildung auf, weil man das Gefühl hat, nicht selber „Herr der Lage“ zu sein.

2. Es gibt besonders in Hinblick auf **neue Ausbildungsinhalte** auf seiten der Ausbilder methodisch-didaktische Umsetzungsprobleme, die folgendermaßen begründet werden: weil hier die langjährige Berufs- und Ausbildungserfahrung fehle, könne man im CNC-Bereich noch nicht so gut erklären/ausbilden wie z. B. an einer mechanischen Fräsmaschine.

3. Eine Reihe von Ausbildern hat in den Interviews geäußert, daß Seminare zur betrieblichen Pädagogik wie z. B. zur Leittextmethode oder über Schlüsselqualifikationen ihnen „nicht so viel brächten, zu allgemein sind“¹⁶⁾ Es fehlte ihnen der unmittelbare Praxisbezug, sie hat-

ten erwartet, daß die Ergebnisse für sie direkt „nutzbar“ seien.

Es ist zu vermuten, daß die Ausbilder in doppelter Hinsicht mit der von ihnen damit verlangten Transferleistung — die Übersetzung allgemeiner methodisch-didaktischer Prinzipien in betriebliche Ausbildungspraxis — überfordert sind, — weil sie sowohl in zeitlicher als auch in organisatorischer Hinsicht engen Handlungsspielräumen unterworfen sind;

— weil Transfer und Anwendung allgemeiner pädagogisch-didaktischer Prinzipien und Methoden

1. jeweils den allgemeinen Begriff voraussetzen und
2. die erst zu entfaltende Transferfähigkeit als Lernziel der pädagogischen Qualifizierung der Ausbilder unterstellen.¹⁷⁾

Logisch gesehen handelt es sich um den Zirkelschluß, ein **Resultat** der Weiterbildung auf seiten der Ausbilder, wie z. B. Erhöhung der Transferfähigkeit oder des Abstraktionsvermögens zu seiner **Voraussetzung** zu machen, also die fehlenden Qualifikationen als Defizit, das im Qualifizierungsprozeß zu berücksichtigen ist, zu leugnen.

4. Die Schwierigkeiten und Probleme, die eine Reihe von Ausbildern im Berufsbereich Metall zur Zeit haben, liegen also auf zwei Ebenen:

a) Auf der **psychosozialen Ebene** bemerken die Ausbilder, daß sowohl im Verhältnis zwischen alter und neuer Ausbildungsordnung und den daraus abgeleiteten Änderungen in der Ausbildungsorganisation als auch innerhalb der neuen Ausbildungsordnung selber in sich widersprüchliche Anforderungen an ihre Tätigkeit angelegt sind.

● *So sollen sie auf der einen Seite z. B. zur Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit erziehen in dem von ihnen durchaus akzeptierten betrieblichen Interesse an der Verhinderung von Reibungsverlusten, positiv ausgedrückt also an der Entfaltung der gesteigerten Potenz eines*

gemeinsamen „brain-stormings“ gegenüber individueller Arbeitsweise. Zugleich wird ihnen durch als Gruppenarbeit organisierte Lernprozesse die ebenfalls erwartete differenzierte Leistungsbewertung des einzelnen erschwert. Diese wiederum ist nicht nur Grundlage für die Bestimmung von Lern- und Leistungsdefiziten hinsichtlich der nächsten Prüfungen, sondern zugleich auch Hinweis für den Betrieb, der über den eigenen Bedarf hinaus ausbildet, von welchen Mitarbeitern er sich auf keinen Fall trennen will und wer wegen schlechterer Leistungen nicht unbedingt übernommen werden soll.

● *Oder die Ausbilder halten sich wie o. a. als Moderator der Lernprozesse im Hintergrund, um bei den Auszubildenden Selbstständigkeit bei der Arbeit zu fördern. Damit benachteiligen sie nach ihrer eigenen Aussage jedoch Hauptschüler, auf deren Ausbildung die Betriebe selbst bei einem Bewerberüberschuß von Realschülern und Abiturienten wegen der „gesunden Mischung“ nicht verzichten wollen.*

b) Auf der **methodisch-didaktischen Ebene** bemerken die Ausbilder, zum Teil als Reflektion auf ihre selber an neuen Technologien durchgeführten Weiterbildungslehrgänge, daß der Lernerfolg wesentlich von der Methode und Systematik der Vermittlung abhängt und diese wiederum die Präsenz alles dafür notwendigen Wissens auf seiten des Teamers/ Ausbilders zur Voraussetzung hat. Es fällt ihnen also an den neu auszubildenden Techniken auf, daß der **routinierte** Umgang mit neuen Technologien, der sich jeweils auf die im Betrieb hergestellte Produktpalette bezieht bzw. beschränkt, nicht ausreicht, um die in den neuen Ausbildungsbestandteilen geforderten Kenntnisse zu vermitteln.

● *Dieses Phänomen ist eine gewissermaßen notwendige Konsequenz repetitiver Arbeitsprozesse, denn die Entwicklung ei-*

ner Routine bei der Arbeit impliziert, daß nicht (mehr) über Gründe und Notwendigkeiten eines jeden Handgriffes, einer jeden Bedienungsanweisung einer Maschine nachgedacht werden muß, sondern sich gleichsam verselbständigte Handlungsabläufe entwickeln, die die schnelle und genaue Erledigung der Arbeit ermöglichen. Zugleich werden jedoch häufig mit der Zeit die Gründe für bestimmte Zusammenhänge im Arbeitsprozeß vergessen, so daß man nicht mehr erklären kann, warum was getan werden soll. Daher ist die **Aktivierung, Systematisierung und methodisch-didaktische Umsetzung brachliegenden oder vergessenen Wissens** in betriebliche Ausbildungsgänge eine nicht nur auf neue Technologien oder neue Prüfungsanforderungen zu beschränkender permanenter Lern- bzw. Weiterbildungsprozeß für Ausbilder.

5. Die durchgeführten Erhebungen haben die Annahme bestätigt, daß Ausbilder sich in ihrem Berufsrollenverständnis nach wie vor in erster Linie als **Fachmann** verstehen, deren besondere **Ausbildungsaufgabe** in der Vermittlung **fachlicher Qualifikationen** liegt. Daher setzen sie in Hinblick auf ihre eigene Weiterqualifizierung **Prioritäten** im Bereich der Methodik-Didaktik neuer Technologien oder neuer Ausbildungsbestandteile. Soziale und kommunikative Gesichtspunkte der Ausbildungssituation, also die Vermittlung fach- und berufsfeldübergreifender Schlüsselqualifikationen, geraten ihnen erst in zweiter Linie ins Blickfeld und als mögliche konfliktrträgliche Komponenten des Ausbildungsprozesses ins Bewußtsein.

Ausblick

Die durch die Neuordnung der Metallausbildung bewirkte „Initialzündung“ für eine (Ausbildungs-) Organisationsentwicklung — so scheint es jedenfalls in Hinblick

auf diesen untersuchten Berufsbereich innerhalb des ausgewählten betrieblichen Spektrums — vermag die auf verschiedenen Ebenen erforderliche Kompetenzerweiterung der Ausbilder nicht allein über die initiierten Selbstqualifizierungsprozesse sicherzustellen. Soll der Lernprozeß der Ausbilder über die bestehenden qualifikatorischen und betrieblichen Rahmenbedingungen hinaus gefördert werden, sind daher m. E. prozeßbegleitende Hilfestellungen bei der Bearbeitung ihrer in der Phase der Umsetzung der Neuordnung erfahrenen fachlichen und pädagogischen Unsicherheiten und Defizite notwendig.

Fazit

Den programmatischen Titel jeder Weiterbildung, „die Adressaten dort ab(zu)holen, wo sie stehen“, ernstgenommen, resultiert

— *aus der von einer Reihe von Ausbildern und Ausbildungsleitungen vorgenommenen Prioritätensetzung hinsichtlich fachlicher Komponenten der Weiterbildung*

— *sowie der Notwendigkeit berufs-pädagogischer und psychosozialer Kompetenzen zur Bewältigung der Ausbildungsaufgaben im Bereich der außer- bzw. überfachlichen Qualifizierung*

folgender gegenwärtig von den Trägern betrieblicher Weiterbildung wenig favorisierter Typus von Weiterbildung:

die Einheit einer Ausbildungssituation, eines Ausbildungsauftrags in den verschiedenen Phasen der Ausbildung wird als

- *fachlicher,*
- *fachpädagogischer,*
- *methodisch-didaktischer und*
- *psychosozialer*

Zusammenhang voneinander unterschiedener Sichtweisen und Problemstellungen behandelt und zum Gegenstand der Weiterbildung gemacht. Die z. Z. existierende besondere Motivation und Bereitschaft der Ausbilder hinsichtlich der Bearbeitung fachlicher Fragestellungen zu

neuen Ausbildungsbestandteilen findet als Ausgangspunkt und Konkretisierungsmaterial Berücksichtigung.

Die Qualifizierung der Ausbilder für die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen muß also an den konkreten und aktuellen Problemen mit neuen Ausbildungsbestandteilen ansetzen. Hinsichtlich der Ausbildung von Schlüsselqualifikationen ist es ohnehin unerlässlich, die jeweiligen pädagogischen Intentionen an einem fachlichen Bezug zu konkretisieren: die Aufgabe „Leitfragen erstellen“ ist eben ohne die Benennung konkreter Arbeitsschritte, die ein Auszubildender durchzuführen hat, nicht zu lösen!

Anmerkungen

¹⁾ Der Modellversuch wird als Wirtschaftsmodellversuch aus Mitteln des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft (BMBW) unter fachlicher Betreuung von Reinhard Selka im Bundesinstitut für Berufsbildung gefördert. Träger sind das Bildungszentrum der Wirtschaft im Untereschlaggebiet e. V. (BWU) und das Zentrum für Weiterbildung (ZWB) an der Universität Bremen. Der Modellversuch hat eine Laufzeit von 3,5 Jahren (1987 bis 1990).

²⁾ Vgl.: Bleck-Klatt, Rettge, Fenger, „Probleme der Umsetzung der Neuordnung in Klein- und Mittelbetrieben — Ein Modellversuch zur Entwicklung eines betriebsorientierten Beratungs- und Weiterbildungsprogramms“. In: BWP, 17 (1988), Heft 5, S. 158—162.

³⁾ Vgl.: Heinz/Krüger u. a., „Hauptsache eine Lehrstelle“, Weinheim 1987.

⁴⁾ Bennis, W. G.: Organisationsentwicklung, Baden-Baden, Bad Homburg v. d. H. 1972. In: Heideck, C.: Neue Lernorte in der beruflichen Weiterbildung, Berlin 1987.

⁵⁾ Die Aussagen können nicht als repräsentativ für die Region Bremen gelten, stellen jedoch durchaus typische Umgangsweisen der Ausbilder mit den Ausbildungsaufgaben dar.

⁶⁾ Dies sei nicht als Einwand gegen Weiterbildungsseminare dieses Typus mißzuverstehen, sondern verweist möglicherweise auf eine stärker ausdifferenzierende Ansprache der Adressaten.

⁷⁾ So wurde schon in der ersten Gesprächsrunde seitens der Ausbildungsleitungen deutlich gemacht, daß sie eine

- Erhöhung der Fachkompetenz der Ausbilder,
- Verbesserung bzw. Entwicklung der Methodenkompetenz,
- Entfaltung sozialer und kommunikativer Kompetenzen auf Seiten der Ausbilder

für notwendig halten, wenn sie diese Qualifikationen selber auszubilden in der Lage sein sollen.

Facharbeiterqualifizierung für Lasermaterialbearbeitung in der Fertigungstechnik

Wolfgang Wesely

Die Lasertechnik entwickelt sich momentan zu einer Schlüsseltechnologie mit großer Breitenwirkung. Vorausschauende Weiterbildungsmaßnahmen müssen umgehend entwickelt werden, um zu verhindern, daß die mangelnde Fachkräftequalifikation zu Verzögerungen bei der Diffusion der Lasertechnologien führt. Hierbei kommt der Fortbildung von Facharbeiter/innen eine Schlüsselrolle zu. Ausgehend vom Tätigkeitsprofil der Facharbeiter/innen in der Fertigung werden die durch die Laseranwendungen in der Materialbearbeitung zu erwartenden Änderungen skizziert und Folgerungen für entsprechende Qualifizierungskonzepte gezogen. Neben konkreten Lehrgangsbeispielen werden verschiedene Fortbildungsebenen für multifunktional tätige Fachkräfte in Klein- und Mittelbetrieben in einer Gesamtkonzeption zueinander in Beziehung gesetzt.



Wolfgang Wesely, Dr. rer. nat.
Diplom-Physiker, Direktor der Volkshochschule Ostkreis Hannover (Zweckverband der Städte Burgdorf und Lehrte sowie der Gemeinden Sehnde und Uetze)

Vorbemerkungen

Die Eigenschaften des Lasers als berührungsloses, abnutzungsfreies und schnelles Werkzeug z. B. in der Materialbearbeitung sowie die Bearbeitungspräzision und die konstante Leistung des Laserlichts eröffnen in der industriellen Fertigung erhebliche Rationalisierungsmöglichkeiten und Qualitätsverbesserungen, die konventionell bislang nicht erreichbar waren.

Die Lasertechnik setzt voraus, daß entsprechende Fachkräfte rechtzeitig und bedarfsgerecht durch geeignete Maßnahmen in der Aus- und Weiterbildung auf den Einsatz der neuen Technologien vorbereitet werden. Ein Defizit an entsprechenden Qualifikationen gleich auf

welcher Mitarbeiterebene, vom Manager bis zum Facharbeiter, führt unweigerlich zu Verzögerungen des Technologietransfers. In verschiedenen¹⁾ Studien wird deutlich auf einen möglichen Mangel an qualifiziertem Fachpersonal hingewiesen. Demnach zeichnet sich in Zukunft für die Lasertechnik ein ebenso restriktiver Wirkungsmechanismus ab, wie er in den vergangenen Jahren zu drastischen Verzögerungen bei der Einführung der CAD/CAM-Technologien geführt hat, wenn der zu erwartende Qualifizierungsbedarf nicht durch vorausschauende Weiterbildungsmaßnahmen rechtzeitig abgedeckt wird. Aus diesem Grunde werden von der Volkshochschule Ostkreis Hannover im Kontakt mit dem Laserzentrum Hannover Überlegungen angestellt, mit welchem Bündel an Aus- und Fortbildungsmaßnahmen kurz- bis mittelfristig eine entsprechende Impulsfunktion entwickelt werden kann.

Qualifikationsprofil für Facharbeiter und Facharbeiterinnen in der laserorientierten Fertigung

Der Laser hat sich zu einer Schlüsseltechnologie mit großer Breitenwirkung entwickelt, die wie die Mikroelektronik ein Innovationsmotor für viele Branchen geworden ist.²⁾ Zu fragen ist, welchen Beitrag der Laser schon heute und erwartungsgemäß in naher Zukunft dazu lei-

stet bzw. leisten wird, die technisch-organisatorischen Betriebsabläufe zu optimieren.

Eine erste Antwort auf diese Frage ergibt sich, wenn man die Anwendungsfelder des Lasers innerhalb der Fertigungstechnik betrachtet. Diese sind in der Materialbearbeitung mit dem Leistungslaser einerseits und der fertigungsbegleitenden Lasermeßtechnik andererseits zu sehen.

Aus diesem Grunde soll zunächst nach dem Qualifikations- bzw. Tätigkeitsprofil des Facharbeiters in der Fertigung geschaut werden, um darauf aufbauend Überlegungen anzustellen, inwieweit die Anwendungen der Lasertechnik diese ergänzen oder substituieren. Ausgangspunkt soll das Leitbild eines Hybrid-Facharbeiters sein, der aus den Berufsfeldern Metall- oder Elektrotechnik kommen kann und der meistens im Team mit anderen Spezialisten in der automatisierten Fertigung tätig ist.³⁾ In Klein- und Mittelbetrieben werden diese Fachkräfte hinsichtlich der neuen Fertigungstechnologien insbesondere auf der Anwendungsebene der Steuerungssysteme gefordert, d. h., daß sie z. B. computergesteuerte Werkzeugmaschinen bedienen, programmieren, warten und instand setzen müssen. Dementsprechend ergeben sich die Schwerpunkte im Tätigkeitsfeld der CNC-Fertigung:

- Maschinenbedienung
- CNC-Werkstattprogrammierung bzw. AV-Programmierung
- Maschinenwartung

Lag das Anwendungswissen des Facharbeiters in der konventionellen Fertigung quasi ausschließlich in dessen „Händen“, so treten motorische Fertigkeiten in der CNC-Fertigung deutlich zurück. Der Materialbearbeitungsprozeß muß kognitiv erfaßt in die Form eines Programms gebracht werden. Hierzu ist logisches und abstraktes Denken ebenso erforderlich wie analytische Fähigkeiten zum Lesen und Umsetzen technischer Zeichnungen und technologischer Daten.

Hinzu kommen komplexe Qualifikationen wie z. B. die selbständige Fehlerdiagnose bei Störungen in der Fertigungsanlage sowie kommunikative und kooperative Fähigkeiten, um mit anderen Fachkräften an flexiblen Fertigungssystemen zusammenarbeiten zu können.⁴⁾

Die Gesamtheit dieser Tätigkeiten wird betrieblicherseits traditionell auf die Funktionsträger

- Maschinenbediener
- Einrichter
- Meister/Vorarbeiter
- Programmierer

verteilt. Eine eindeutige Zuordnung bestimmter Tätigkeiten auf bestimmte Funktionsträger liegt nicht vor. In der Praxis haben sich aber verschiedene typische Formen des arbeitsorganisatorischen Einsatzes von z. B. CNC-Werkzeugmaschinen herausgebildet. Das wesentliche Unterscheidungsmerkmal ist hierbei, ob die Teileprogrammierung von der Arbeitsvorbereitung vorgenommen wird oder vom Werkstattpersonal, d. h. fallweise auch vom Maschinenbediener durchgeführt werden kann.⁵⁾

In vielen Fällen ist die manuelle Programmierung und Editierung in der Werkstatt wirtschaftlicher als eine rechnerunterstützte Programmierung in der Arbeitsvorbereitung. Begünstigt wird die Verbreitung der Werkstattprogrammierung vor allem durch immer komfortablere CNC-Steuerungen. Der integrierte Rechner übernimmt in zunehmendem Maße Aufgaben, die früher vom Programmierer selbst bewältigt werden mußten, und er bietet eine Reihe von Hilfsfunktionen, die die Programmierung erleichtern (Menütechnik, Dialogführung usw.). Besonders die fertigen Unterprogramme zur Konturbeschreibung des Werkstücks (Geometrieprozessor) und zu den Bearbeitungszyklen lassen eine wirkungsvolle Werkstattprogrammierung zu.⁷⁾ Im allgemeinen liegt die Qualifikation von Facharbeitern in Form von (weiter zurückliegender) beruflicher Erstausbildung und Berufserfahrungen deutlich unter dem des heutigen Qualifikationsbedarfs. Dies gilt beson-

ders dann, wenn neben der Maschinenbedienung auch Wartungs- und Instandsetzungsarbeiten verlangt werden. Diese Hybridqualifikationen erlangen aber bei Klein- und Mittelbetrieben eine zunehmende Bedeutung, da sie meistens nicht über ausgestattete spezielle Wartungs- und Reparaturabteilungen verfügen.

Die Haupttätigkeitsmerkmale solcher „Hybrid-Fachkräfte“ im Fertigungsbereich liegen in den vier Aufgabenbereichen [vgl. z. B.⁷⁾

- Programmieren
- Fertigen
- Warten
- Instandhalten.

In diesen vier Arbeitsbereichen sind auf Antrieb die Tätigkeiten bzw. Tätigkeitsfelder auszumachen, bei denen mit Sicherheit deutliche Modifikationen durch die Anwendung der Lasertechniken auftreten werden. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit werden einige dieser Tätigkeiten bzw. Tätigkeitsfelder im folgenden herausgegriffen.

So sind die Festlegung der Bearbeitungsvorgänge sowie die Ermittlung der entsprechenden Schnittgeschwindigkeiten vom Bearbeitungsverfahren ebenso abhängig wie die Auswahl der Werkzeuge sowie die Anfertigung eines Werkzeugplanes. Letzteres wird beim Laser offensichtlich die Wahl von Strahlintensität und Strahlfokussierung betreffen. Was in der Programmierung vorgedacht werden mußte, wird sich beim Fertigungsprozeß erst recht ergeben. Die Voreinstellung und der Einbau der Werkzeuge im konventionellen Sinn entfällt. In der laserorientierten Fertigung steht an dieser Stelle die Wahl der Strahlführung, dessen Justierung sowie die Durchführung einer Strahldiagnose mit geeigneten Meßwerkzeugen. Die Fertigung des ersten Werkstücks, und nach dessen Kontrolle die Fertigung weiterer Werkstücke, erfordern eine laserspezifische Kontrolle und Überwachung des Bearbeitungsvorganges anhand gezielter Beobachtung und auswertender

Wahrnehmung signifikanter akustischer und optischer Signale.

Das Auswechseln stumpfer Werkzeuge entfällt natürlich ebenso und wird offensichtlich durch ein evtl. erforderliches Nachjustieren der Strahlführung, gegebenenfalls nach der Durchführung einer Strahldiagnose, ersetzt. Die Auswahl von Kühlmitteln und Schmierölen erscheint vergleichbar zu sein mit der Auswahl der Arbeitsgase oder Zusatzwerkstoffe für die verschiedenen Bearbeitungsverfahren mit dem Laser.

Die Strahldiagnostik bei Hochleistungslasern wird sich für die verschiedenen Anwendungsbereiche zu einem wichtigen Praxiselement der Prozeßüberwachung entwickeln, um für das jeweilige laser-gestützte Verfahren einen optimalen Wirkungsgrad sicherzustellen.⁸⁾ So zeigt sich bei fehlerhafter Montage der Fokussiereinrichtung z. B. ein starker Astigmatismus verbunden mit einer Vergrößerung des Fokusradius. Thermische Veränderungen in der Auskoppeloptik des Lasersystems führen z. B. bei der Steigerung der Laserleistung zu einer Verkleinerung des Strahlradius am Ort der Fokussieroptik, was zu Qualitätseinbußen bei der Materialbearbeitung führt.⁸⁾

Die Arbeitsbereiche „Warten“ und „Instandhalten“ unterscheiden sich in den meisten Tätigkeiten gegenüber den für CNC-Werkzeugmaschinen aufgelisteten. Sie betreffen Tätigkeiten am Lasersystem, an der Strahlführung und am Handhabungssystem. Hierzu gehören grob z. B. die Wartung und Instandhaltung der Recyclinganlage für das Lasergas (bei Gaslasern) und das Inspizieren und das „Vermessen“ der strahl-optischen Systeme, d. h. der Linsen und Spiegel.

Während das Laser-Schweißen und das Laser-Schneiden (mit dem Vorreiter Automobilindustrie) weitgehend etabliert sind, sind die Verfahren der Oberflächenbearbeitung noch in der Phase der Durchsetzung. Diese bergen mit Sicherheit eine Fülle von interessanten,

d.h. sowohl neuartigen als auch energie- und kostensparenden Einsatzmöglichkeiten in der Fertigung. Sie umfassen die Bereiche des Beschichtens sowie der Veränderung der (Oberflächen-)Stoffeigenschaften wie z. B. das Härten oder Legieren.

Für die verschiedenen Anwendungsbereiche in der Fertigung kommen verschiedene Lasersysteme in Frage, was von den zu bearbeitenden Materialien, vom erforderlichen Leistungsbedarf für das Verfahren u. a. m. abhängt. Je nach Bearbeitungsverlauf und Teiletyp sind Steuerungs- bzw. Handhabungssysteme zuzuordnen und auszuwählen. Praktische Erfahrungen hierüber liegen vor [z. B.⁹⁾] und sind für das Tätigkeitsfeld des Maschinenbedieners zu systematisieren und praxisingerecht niederzulegen.

Ansätze für Fortbildungskonzeptionen

Die oben genannten Tätigkeitsfelder zeigen die Vielfalt und die verschiedenen Ebenen der laserorientierten Fertigung auf. Diese umfassen nicht nur die Prozeßebene, sondern auch Bereiche der Systemebene, auf der Betriebs- und Steuerdaten zur Ablaufsteuerung des Fertigungssystems integriert werden müssen. Diese unterschiedlichen Ebenen müssen sich auch in einer adäquaten Facharbeiterfortbildung widerspiegeln.

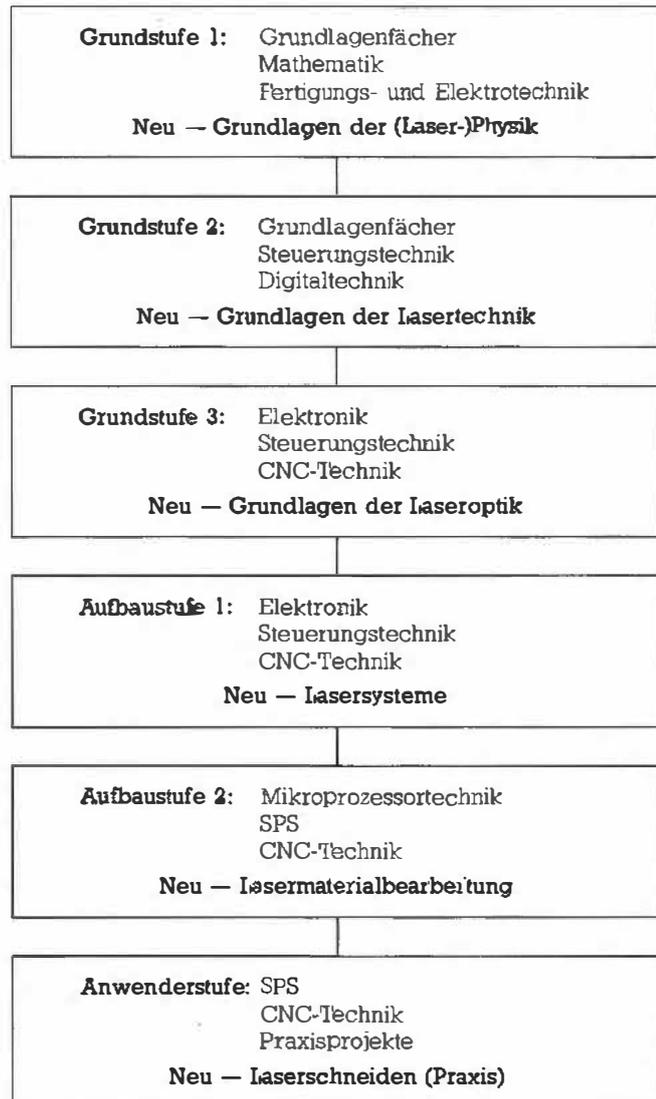
Für den Einsatz von Fachkräften (Facharbeiter, Meister, Techniker) in der „konventionellen“ automatisierten Fertigung mit den Arbeitsfeldern Programmierung, Fertigung/Maschinenbedienung, Wartung und Instandhaltung gibt es bereits bei vielen Bildungsträgern mehr oder weniger geeignete Fortbildungskonzeptionen. Die Volkshochschule Ostkreis Hannover führt in ihrem Technischen Weiterbildungszentrum (TWZ) seit einigen Jahren eine bewährte Fortbildung zur „Fachkraft für Automatisierungstechnik“ von etwa einjähri-

ger Dauer als Vollzeitmaßnahme durch. Sie wendet sich an Facharbeiter, Meister und Techniker aus Metall- und Elektroberufen, die für den Einsatz in der automatisierten Fertigung Kenntnisse und Fertigkeiten von der CNC-Technik bis zur Mikrocomputer- und Steuerungstechnik benötigen. Sie soll hier Ausgangspunkt für konkrete Überlegungen zur Integration der Lasermaterialbearbeitung in geeignete Qualifizierungskonzepte für Facharbeiter, Meister und Techniker sein. Eine additive Lösung, die auf dem Konzept der „Fachkraft für Automatisierungs-

technik“ beruht, ist im folgenden Schaubild I verdeutlicht.

Neben die bereits erprobte Qualifizierung in „Automatisierungstechniken“ ist ein Laserbearbeitungsverfahren exemplarisch in additiver Form in die Fortbildungsmaßnahme integriert worden. Bei der Anwendung der Lasertechnologien z. B. in den Bereichen Schweißen, Schneiden, Bohren und Oberflächenbehandlung ersetzt bzw. erweitert der Laser die Möglichkeiten der entsprechenden konventionellen automatisierten Bearbeitungsverfahren. Auch der Laser ist

*Schaubild 1: Fachkraft für Automatisierungstechnik
— Lasermaterialbearbeitung —
Technisches Weiterbildungszentrum der Volkshochschule
Ostkreis Hannover*



ein Werkzeug in der automatisierten Fertigungstechnik. Demnach ist für dessen Einsatz eine fachliche Qualifizierung über das Laserspezifische hinaus im Bereich der modernen Automatisierungstechnik unabweisbar erforderlich. Eine spezielle Schulung für die Laseranwendungen kann daher nur in eine umfassende Qualifizierung an modernen Bearbeitungsmaschinen eingebettet sein.

Für Fachkräfte, die bereits in den Automatisierungstechniken entsprechend vorqualifiziert sind, müssen ebenso angemessene Lehrgangskonzepte entwickelt werden von evtl. geringerer Dauer und auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten der Lasermaterialbearbeitung konzentriert, wie für Fachkräfte, die über solche Kenntnisse und Fertigkeiten noch nicht verfügen. Weitere Lehrgangskonzepte sind zu entwickeln für Entscheider, Betriebsleiter, Handwerksmeister usw. sowie ebenfalls für Hilfs- und Anlernkräfte.

Der Weiterbildungsbedarf läßt sich in drei Kategorien aufteilen:

- Überblickswissen
- Systemverständnis
- Handhabungswissen

Während das Überblickswissen vor allem als für die Geschäftsleitung erforderlich erachtet werden kann, muß, wie in der in der Diskussion um die Qualifizierung in der Automatisierungstechnik allgemein, das Systemverständnis in angemessener Weise mit dem Handhabungswissen auf der Ebene des Facharbeiters verbunden werden. Nur so kann die derzeit vorhandene Verkopplung der ingenieurbetonten Konstruktionsebene mit der systemgebundenen Fertigungs- und Handhabungsebene rationell aufgelöst werden.

Eine Besonderheit besteht für Klein- und Mittelbetriebe im Gegensatz zu Großbetrieben darin, daß das Fachpersonal oftmals in mehreren betrieblichen Funktionen tätig ist. So ist denkbar, daß z. B. ein Meister in einem Handwerksbetrieb gleichzeitig Entschei-

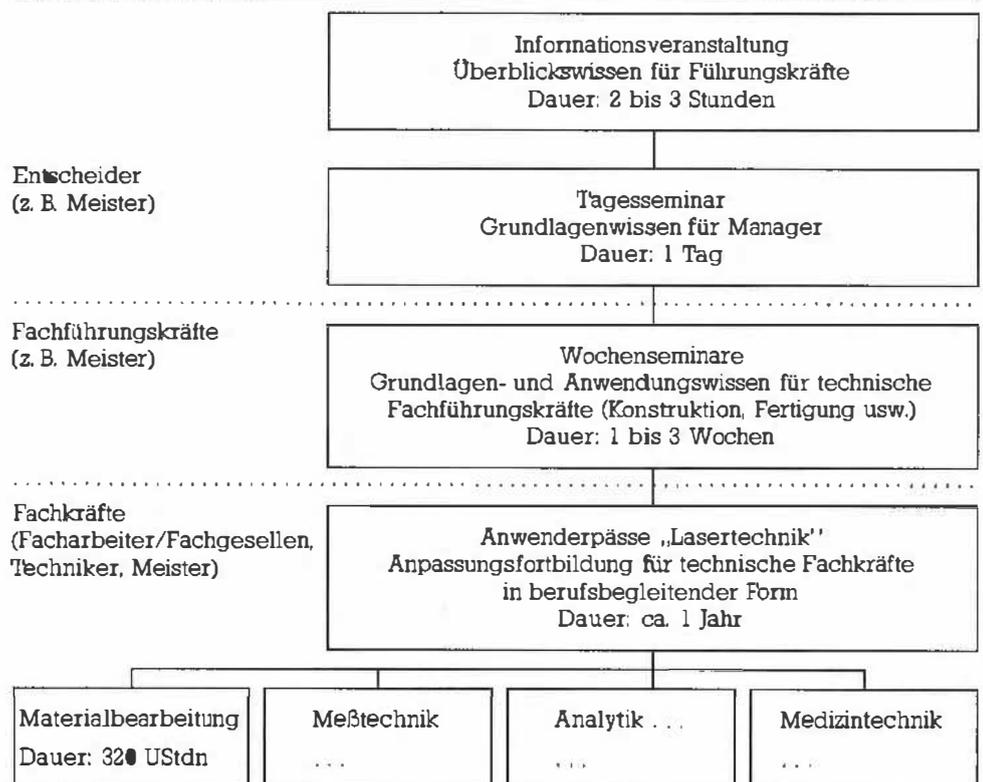
der, Fachführungskraft für Konstruktion und Fertigung sowie Fachkraft in der automatisierten Fertigung selbst ist. Auf diese Besonderheit muß eine Gesamtkonzeption zur Qualifizierung in der laserorientierten Fertigung Rücksicht nehmen. Sie ist im folgenden schematisch dargestellt.

Die im Schaubild 2 dargestellte Gesamtkonzeption bezieht sich ausschließlich auf Anpassungsfortbildung und stellt die multifunktional tätige Fachkraft in Klein- und Mittelbetrieben in das Zentrum möglicher Adressatengruppen. Auf den verschiedenen Ebenen werden inhaltlich und methodisch unterschiedliche Konzepte angesiedelt, um der jeweiligen Zielgruppenebene funktional gerecht zu werden. In der vertikalen Anordnung soll sich von oben nach unten eine Strategie, oder besser eine pragmatische Vorgehensweise, ausdrücken, mit der die Qualifizierungsoffensive umgesetzt werden soll bzw. mit der der Bildungsmarkt für die Anwendungen der

Lasertechnologien erschlossen werden soll.

Diese Vorgehensweise der Informationsvermittlung erst für Entscheider und in der Folge für Fachführungskräfte und Fachkräfte korrespondiert auf der anderen Seite mit den o. g. Vermittlungsebenen Überblickswissen — Systemverständnis — Handhabungswissen und mit entsprechenden Veranstaltungsformen. Zur Vermittlung von Überblickswissen für Entscheider kann es u. U. erforderlich sein, zunächst eine **Informationsveranstaltung** vorzuschalten. Eine äußerst kurz angesetzte Dauer von zwei oder höchstens drei Stunden trägt sicherlich dazu bei, Hemmschwellen abzubauen, die sich hinter vorgeschobenen Zeitargumenten verbergen. Ziel dieser Veranstaltung muß es sein, die Entscheider (insbesondere bei Klein- und Mittelbetrieben) zu motivieren, über einen möglichen Lasereinsatz im eigenen Betrieb nachzudenken, evtl. vorhandene Ängste vor der „geheimnisvollen“ Lasertechnik

Schaubild 2: Gesamtkonzeption für eine Qualifizierungsoffensive in den Lasertechnologien



abzubauen und über geeignete Schulungsmöglichkeiten zu informieren. Zur Veranschaulichung müssen vielfältige Medien (Folien, Dias, Videos, Demonstrationsstücke) eingesetzt werden; am besten wäre eine Vorführung an einer Laseranlage (im Laserzentrum oder mit Hilfe eines „Lasermobils“).

An diese Motivationsveranstaltung kann sich eine gezielte Fortbildung in Form eines **Tagesseminars** anschließen. Solche Veranstaltungen werden bereits von Herstellerfirmen und von den wenigen Laserzentren in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt.

Neben der Vermittlung von Überblicks- und Grundlagenwissen über die Funktion und Arbeitsweise des Lasers und von Lasersystemen sowie über einige Anwendungen und Verfahren muß es in einem solchen Tagesseminar vor allem um die betriebliche Bewältigung des erforderlichen Strukturwandels bei der Einführung der Lasertechniken in den Produktionsablauf gehen. Dazu sind produkt- und marktbezogene Überlegungen, also wirtschaftliche Aspekte, aber auch arbeitsorganisatorische und personalwirtschaftliche Planungselemente zu diskutieren. Dieser letztere Gesichtspunkt kommt in den vorhandenen Seminarkonzepten zumeist zu kurz. Dies mag bei größeren Betrieben, die über eigene Aus- und Weiterbildungskapazitäten verfügen, von geringerer Bedeutung sein — da sie für die Durchführung entsprechender Programme über geeignete Fachabteilungen verfügen. Klein- und Mittelbetriebe benötigen hierfür aber externe Dienstleistungen, die um so effektiver umgesetzt werden können, je regionalspezifischer sie im personalwirtschaftlichen Bereich angelegt sind. Denn ein Unternehmen ist nicht nur durch die Investition in eine innovative Technik erfolgreich. Die Erfahrungen vieler Unternehmen haben gezeigt, daß durch eine gesamtbetriebliche Planung der Mehraufwand im Planungsprozeß durch einen erhöhten Nutzen in

der Einführungs- und Betriebsphase mehr als wettgemacht wird.¹⁰⁾ Eine neue Technologie wie die Lasermaterialbearbeitung kann sich aber nur dann durchsetzen, wenn sie sich im täglichen Einsatz bewährt. Hierfür sind die Einsatzbereitschaft bzw. Verfügbarkeit des Systems, dessen Zuverlässigkeit sowie dessen Störungsfreiheit entscheidend. Die Störungsfreiheit hängt aber außer von der Anlagentechnologie ganz besonders von einer effektiven Anlagenbedienung und -instandhaltung ab. Bedienung und Instandhaltung sind allerdings in hohem Maße Funktionen der Mitarbeiterqualifikation auf der Ebene der Facharbeiter (Meister, Techniker)¹⁰⁾, die in eigenen Schulungskonzepten für diese Aufgabenbereiche vorbereitet werden müssen.

In Analogie zu den bereits existierenden (EDV-)Anwenderpässen „Technik“ des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens e. V. wird an dieser Stelle ein entsprechendes **Anwenderpaßkonzept „Lasertechnik“** vorgeschlagen, das in die verschiedenen Anwendungsbereiche der Lasertechnik hinein differenziert werden kann — und zwar von der Lasermaterialbearbeitung über die Meßtechnik und (chemischen) Analytik sowie Umweltmeßtechnik bis hin zur Medizintechnik.

Bei diesem Anwenderpaßkonzept kann man nicht davon ausgehen, daß z. B. mit dem Baustein „Lasermaterialbearbeitung“ auch schon in ausreichendem Maße steuerungstechnische Kenntnisse und solche der CNC-Technik vermittelt werden. Die angegebenen Richtzahlen für den Unterrichtsstundenumfang können allenfalls Bedeutung für die Durchführung eines Kurses in berufsbegleitender Form haben. Die Anwenderpässe sollen vor allem Standards setzen für das zu vermittelnde Niveau an Kenntnissen und Fertigkeiten, und sie sollen ein Maß für die inhaltliche Vergleichbarkeit von Lehrgängen darstellen. Im Falle des Anwenderpasses „Lasertechnik“ z. B. soll der Baustein Lasermaterialbearbei-

tung diesen Standard für eben die Lasermaterialbearbeitung hinsichtlich der Qualifikation von Facharbeitern sichern, der auf einer Vorqualifikation in den Automatisierungstechniken aufbaut. Diese Vorkenntnisse und entsprechenden Fertigkeiten müssen vorab erworben sein z. B. im Rahmen eines umfassenden Vollzeitlehrgangs oder im Rahmen von geeigneten Abend- und Wochenendkursen, z. B. durch den Erwerb des EDV-Anwenderpasses „CNC-Technik“. Die mit dem Anwenderpaß „Lasertechnik“ vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten der CNC- und der Steuerungstechnik können sich nur auf die steuerungstechnische Einbindung des Lasers als „Werkzeug“ in der automatisierten Fertigung beziehen.

Diese andiskutierten Beispiele sollen die Vielfalt und die verschiedenen Ebenen der laserorientierten Fertigung aufzeigen. Diese umfassen eben nicht nur die Prozeßebe- ne, sondern auch Bereiche der Systemebene, auf der Betriebs- und Steuerdaten zur Ablaufsteuerung des Fertigungssystems integriert werden müssen. Diese unterschiedlichen Ebenen müssen sich auch in einer adäquaten Facharbeiterfortbildung widerspiegeln.¹¹⁾

Für den Einsatz des Facharbeiters auf der Prozeßebe- ne mit den Arbeitsfeldern Programmierung, Fertigung, Wartung und Instandhaltung bieten sich Anpassungsfortbildungen an, die aus bewährten Ansätzen zur Fortbildung in „Automatisierungstechniken“ entwickelt werden können.

Neben der bereits erprobten Qualifizierung in den sogenannten „Hybridtechniken“ kann z. B. ein Laserbearbeitungsverfahren exemplarisch in die Fortbildungsmaßnahme integriert werden. Auf diese Weise wird die Fachkraft für diesen neuen Fertigungsbereich sensibilisiert und in die Lage versetzt, sich vertiefend in die jeweilige Lasertechnologie einzuarbeiten.

Für den Einsatz auf der Systemebe- ne reicht eine solche Qualifizie-

rung allerdings nicht aus. Die Lasertechnologien haben bereits jetzt eine solche Einsatzbreite erreicht, daß eine längere Auseinandersetzung damit erforderlich ist, um in den verschiedenen Anwendungen der Lasertechnik eingesetzt werden zu können. In Erweiterung der bewährten Fortbildung zum „Hybridtechniker“ könnte hier eine zweijährige Fortbildung zum „Lasertechniker“ im Sinne einer neuen Fachschule zweckmäßig sein. Sie könnte in der Grobstruktur ebenfalls von bestehenden Ansätzen zur Technikerqualifizierung in Automatisierungstechniken (z. B. NC-Technik) ausgehen und die Lasertechniken innerhalb des regulären, viersemestrigen Bildungsganges integrieren. In gewisser Weise stünde eine solche Techniker Ausbildung auch in direkter Analogie zum derzeit sich realisierenden Aufbaustudiengang „Lasertechnik“ der Technischen Fachhochschule Berlin für Ingenieure — wobei allerdings die Diffusion der Lasertechnologien in die Produktion mit einer größeren Dynamik versehen betrachtet wird und daher die Facharbeiterqualifizierung ebenfalls jetzt schon für relevant erachtet wird.

Schlußbemerkungen

Da mit dem technischen, wirtschaftlichen und sozialen Wandel die Anforderungen an die Qualifikation der Beschäftigten gewachsen sind, muß sich auch die Aus- und Fortbildung entsprechend wandeln. Die „Qualifikation“ ist zunehmend zu einem Produktionsfaktor geworden. Hiervon betroffene Zielgruppen sind Personen, die über die Einführung neuer Technologien zu entscheiden haben, andere, die neue Technologien z. B. in der Fertigung anwenden und schließlich solche, die Geräte und Anlagen nutzen, in denen neue Technologien verarbeitet sind. Hinzu kommen alle diejenigen Menschen, die von neuen Technologien nicht bzw. noch nicht betroffen sind.

Für alle diese Gruppen sind adäquate Weiterbildungskonzepte zu entwickeln, die deren spezifischen Bildungsbedürfnissen entsprechen. Für Beschäftigte ebenso wie für wiedereinzugliedernde Arbeitslose gilt es, das allgemeine Bildungsniveau anzuheben, Fachkompetenz im Umgang mit den neuen Technologien zu vermitteln sowie persönliche Qualifikationen zu entwickeln. Nur dann besteht die Chance, selbständig handelnden Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen zu mehr Zufriedenheit am Arbeitsplatz zu verhelfen.

Die fortschreitende technische und organisatorische Entwicklung im Fertigungsbereich verlangt nach einer planvollen Anpassung der Arbeitsbedingungen an die Mitarbeiter, aber ebenso eine Anpassungsfortbildung der Mitarbeiter an die entwickelten Arbeitsmöglichkeiten der neuen Fertigungstechnologien.

Hierbei muß man insbesondere im Bereich „Personal“ herausstellen, daß keine schnelle Änderung zu erwarten ist, und damit auch dieser Bereich als verzögerndes Element bei der Nutzung der neuen Techniken zu betrachten ist. Das jetzt vorhandene Potential an qualifiziertem Personal in diesem Bereich deckt bei weitem nicht den vorhandenen Bedarf.

Aus- und Fortbildung verhalten sich bislang allerdings zumeist reaktiv, da sie nicht von Anfang an in den gesamten Innovationsprozeß einbezogen wird. Mehr Antizipation im Bildungsbereich, aber auch durch den Bildungsbereich ist notwendig. Insofern kommt der Weiterbildung im Kontext von Innovation und Humanisierung eine — möglicherweise die Schlüsselrolle zu.

Literatur

¹⁾ Reinhard, M.: Aus- und Weiterbildung in der Lasertechnik — Analyse des Qualifikationsangebots — Studie im Auftrag des BMFT durchgeführt von IES und GEW/PLAN; Teilbericht, Hannover 1989. Reinhard, M.: Untersuchungsbericht „Lasertechnik“, Info-Börse Lasertechnik des VDI Technologiezentrums, ifo-schnelldienst 28/88.

- ²⁾ König, W./Schmitz-Justen, Cl.: Wieviel Laser braucht die Produktionstechnik? In: *Laser und Optoelektronik in der Technik*, Berlin 1986.
- ³⁾ Krischok, D.: Hybridqualifikationen. In: *BWP*, 13 (1984), Heft 5, S. 182—184.
- ⁴⁾ Sonntag, K.: Qualifikationsanforderungen im flexiblen Fertigungssystem. In: *BWP*, 14 (1985), Heft 5, S. 178—182.
- ⁵⁾ Lay, G./Lemmermeier, L.: Werkstattprogrammierung — Ja oder Nein? In: *VDI-Z* 126 (1984), Nr. 17, S. 595—601.
- ⁶⁾ Rempp, H./Boffo, M./Lay, G.: Wirtschaftliche und soziale Auswirkungen des CNC-Werkzeugmaschinen Einsatzes. *RKW-Schriften zum Thema Arbeits- und Sozialwirtschaft* Nr. 758, Eschborn 1981.
- ⁷⁾ Pfeiffenbring, P.: Kriterien für die technische Ausstattung von CNC-Kursen im Hinblick auf verschiedene Adressatenkreise. In: „Technische EDV“ Handreichung für Kursleiter Nr. 1, Landesverband der VHS'n Nds. e. V., Hannover 1987.
- ⁸⁾ Loosen, P./Beyer, E./Herziger, G./Kramer, R.: *Werkstoffbearbeitung mit Laserstrahlung, Teil 7 — Praxis der Diagnostik von Hochleistungs-CO₂-Lasern für die Fertigungstechnik*. In: *Feinwerktechnik und Meßtechnik* 95 (1987), Nr. 4, S. 221—224.
- ⁹⁾ Buchholz, J.: Welche Materialbearbeitung — welcher Laser? In: *LASER MAGAZIN* 2/85, S. 40—42 und 3/85, S. 16—18.
- ¹⁰⁾ Schunk, H./Trappmann, H.: Einsatz des Lasers in die Produktion: Nur eine technische Aufgabe? In: *VDI-Z* 130 (1988), Nr. 9, S. 87—90.
- ¹¹⁾ Wesely, W.: Schlüsseltechnologien und Weiterbildung — Fabrikautomation —, hrsg. v. Landesverband der VHS'n Nds. e. V., Hannover 1986.

Zur Frage der beruflichen Qualifizierung von Landwirten im Bereich Umweltschutz hat sich anhand des Beitrags von FINGERLE in BWP Jg. 18 (1989), Heft 1, S. 31–34, eine Diskussion entwickelt, die durch die Veröffentlichung der Stellungnahme von GELLERMANN von der Landwirtschaftskammer Hannover und einer Erwiderung seitens des Autors dokumentiert werden soll.

Die Redaktion

Ausbildung für eine umweltschonende Landwirtschaft

Claus Gellermann

In der Zeitschrift BWP 1/89 hatte Karlheinz Fingerle zur beruflichen Qualifizierung intensiv und extensiv wirtschaftender Landwirte Stellung genommen. Man kann seine Thesen wie folgt zusammenfassen:

- Die Interessen des Biotop- und Artenschutzes einerseits und die Erhaltung der Bodenfruchtbarkeit andererseits sind ein zentraler Konflikt
- Intensiv wirtschaftende landwirtschaftliche Betriebe verdienen hinsichtlich der Einhaltung von Umweltschutzziele kein Vertrauen, das gilt auch für alternativ wirtschaftende Landwirte.
- Es könnte eine konsequente Strukturierung der Räume nach umweltschonender Intensivlandwirtschaft und Extensivlandwirtschaft als Landschaftspflege geben.
- Die Berufsausbildung in der Landwirtschaft sollte deshalb unterschieden werden nach den Kriterien intensiver — extensiver Landwirtschaft.

Dazu soll wie folgt Stellung genommen werden:

Landbewirtschaftung hat zunächst das Ziel, die Sicherung des Einkommens der wirtschaftenden Familie zu erreichen. Diese Haltung ist zu allen Zeiten Grundlage des Strebens der Menschen in der Bodenproduktion gewesen und ist weiterhin Grundlage unserer Industriegesellschaft. Sie wird deshalb auch Grundlage aller Überlegungen sein müssen, die zu einer Verbesserung des Umweltverhaltens in der Zukunft führen sollen. Das soll jedoch nicht bedeuten, daß die Interessengegensätze zwischen Ökonomie und Ökologie nicht

überwunden werden können. Es müssen nur geeignete Methoden dafür gefunden werden. Wenn Fingerle am Anfang seines Artikels praktisch allen Landwirten das Vertrauen entzieht, so spricht er ihnen gleichzeitig den guten Willen ab oder die Fähigkeit, die für sie geeigneten Maßnahmen zur Erhaltung der gesunden Natur zu ergreifen. Eine solche Einschätzung verdienen die Landwirte nicht.

Sicherlich ist die Aufgabe aus den aufgeführten Gründen auch nicht einfach. Wer aber lebhaften Umgang mit Landwirten hat, weiß, wie sehr diese die Herausforderung erkennen und sich bemühen, die Ziele der Natur- und Landschaftserhaltung zu erreichen. Nicht unerwähnt bleiben sollte, daß bereits ab 1972 in die neuen Ausbildungsordnungen der landwirtschaftlichen Berufe der Umweltschutz als Berufsbildposition aufgenommen worden ist.

Ob die Vorschläge von Fingerle jedoch geeignet sind, den von uns allen angestrebten Zielen zu dienen, muß in Frage gestellt werden. Wie sollen die Fragen des Arten- und Landschaftsschutzes gelöst werden, wenn ganze Regionen einer extensiven Landbewirtschaftung ausgesetzt werden, wann aber in anderen Gebieten weiterhin die herkömmliche intensive Landwirtschaft betrieben wird? Wie sieht eine solche extensive Landbewirtschaftung aus, wenn nicht einmal Formen des alternativen Landbaues die gefährdeten Arten zu schützen in der Lage sind? Kann dann eine — wie immer organisierte — Landwirtschaft noch in der Lage sein, aus der Bodenproduktion ein angemessenes Einkommen für die

Familie zu erwirtschaften? Antworten darauf gibt Fingerle nicht.

Sein Ansatz birgt noch eine andere agrarpolitische Fragestellung. Wie groß sollen die extensiven Regionen sein? Oder weiter gefragt, wie viele Landwirte (intensiv oder extensiv) brauchen wir noch? Laufen die Vorschläge von Fingerle nicht darauf hinaus, daß die Landschaftspflege und der Artenschutz das eigentliche Ziel der Landbewirtschaftung sein sollen und nicht die Nahrungsbeschaffung?

Es ist ferner die Frage zu stellen, wieweit die Gesellschaft bereit ist, die dafür erforderlichen Belastungen zu tragen.

Nicht ganz nebensächlich ist schließlich auch die Frage, ob sich der Umweltschutz überwiegend in Arten- und Landschaftsschutz erschöpft. Fragen der Wasserqualität, der Nahrungsinhaltsstoffe spricht Fingerle gar nicht an, obwohl sie diesem Problemkreis hinzugefügt werden müßten.

Es wird in jedem Fall — da allerdings wird man mit Fingerle konform gehen können — darauf ankommen, das Gewissen für umweltfreundliches Handeln zu schärfen. Ausreichende Information und Beratung bei älteren und Ausbildungsmaßnahmen bei jüngeren Landwirten sind hier die Ansätze, um dem ökonomischen Grundverhalten Ökologieverständnis und Gewissen entgegenzusetzen.

Solange jedoch noch kein Berufsbild für die extensive Landbewirtschaftung besteht, wird sich auch die Berufsausbildung an dem bestehenden Berufsbild orientieren müssen. Dabei sitzen die intensive — auf nachhaltigen Ertrag und Bodenfruchtbarkeit ausgerichtete — Landwirtschaft sowie die weniger intensive „alternative“ Landwirtschaft in einem Boot. Beide sind durch die ihnen eigenen Produktionsverfahren auf Einkommenserwerb ausgerichtet. Es wird also darauf ankommen, die Produktionsverfahren so zu gestalten, daß sie zum wirtschaftlichen Erfolg bei-

tragen, ohne die Umwelt dabei zu schädigen. Dies kann auf vielfältige Weise geschehen, sei es durch moderne Pflanzenschutzmaßnahmen, verbesserte Düngung oder weitere Möglichkeiten, die hier nicht in ihrer Breite aufgezählt werden können. Selbst Bewirtschaftungsauflagen ändern an dem Grundmuster des Verhaltens nichts. So wie bisher erkennbar, kann Artenschutz- und Landschaftspflege nicht eigentliche Bodenproduktion, sondern nur Tätigkeit sein, die nicht auf unmittelbaren Gewinn ausgerichtet ist. Der entstehende Arbeitsaufwand und das damit verbundene Einkommensdefizit wäre von der Gesellschaft durch entsprechende Leistungen zu erbringen, wenn sie nicht — auch von intensiv wirtschaftenden Landwirten — „nebenbei“ erledigt wird.

Ein solcher Landwirt braucht über seine Berufsausbildung hinaus für die Landschaftspflege eine Zusatzqualifikation, die allerdings dann nur im Rahmen der Weiterbildung zu vermitteln wäre.

Eine Berufsausbildung zum extensiven Landwirt und die Ausweitung der Qualifikation auf die verwandten Agrarberufe führen direkt in einen ausgesprochenen Umweltpflegeberuf. Auf dem BIBB-Kongreß „Neue Berufe, neue Qualifikationen“ im Dezember 1988 wurde vor allem vom Umweltbundesamt betont, daß im Interesse von Teilnehmern besondere Vorsicht bei der Einführung neuer Umweltberufe geboten sei. Der Kongreß empfahl, die Umwelterziehung weitgehend in die laufenden Produktions- und Ausbildungsverfahren zu integrieren.

Eine geteilte Ausbildung in extensiver oder intensiver Landwirtschaft ist deshalb zur Zeit bei Abschätzung aller realen Gegebenheiten nicht sinnvoll.

Es ist beachtlich und stimmt zuversichtlich, daß in der Umwelterziehung der Agrarberufe vieles getan und auch schon manches erreicht wurde. Die Tatsache, daß das Mo-

dellvorhaben „Entwicklung von Materialien zum Umwelt- und Naturschutz in der Berufsausbildung“ initiiert wurde, läßt die Absicht des Bundesministeriums für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten erkennen, den Umweltschutz im Agrarbereich weiter zu fördern. Das Modellvorhaben will Ausbilder und Auszubildende darin unterstützen, in der betrieblichen Ausbildung auf die vielfältigen Umweltgefahren der Produktion von Nahrungsmitteln hinzuweisen, die Vielfalt der Verknüpfung mit anderen Bereichen zu erkennen, Alternativen kritisch zu beleuchten, Handlungsanweisungen zu geben und schließlich das Gewissen zu stärken.

Die Lernziele zum Umweltschutz sind also nicht vom praktischen Tun losgelöst, sondern stellen eine Auseinandersetzung mit den umweltrelevanten Bezügen der Ausbildungsinhalte im Betrieb dar. Dabei wirkt der Ausbilder als Vorbild.

Im Rahmen des Modellvorhabens werden Leittexte erarbeitet und an 75 auszubildende Landwirte in fünf Landkreisen der Bundesrepublik Deutschland ausgeteilt. Die ersten Zwischenergebnisse über die Auswirkungen bei den Auszubilden-

den werden im Sommer 1989 vorliegen. Das Engagement der beteiligten Landwirte läßt ein hohes Maß an Verantwortungsbewußtsein erkennen.

Der pädagogische Ansatz dürfte es ermöglichen, eine so konzipierte Umweltausbildung auf alle Berufe des Agrarbereiches zu übertragen. Das beinhaltet aber auch, daß die Methode für alle Landwirte — gleichgültig ob sie später intensiv oder extensiv wirtschaften wollen — wirksam ist. Auch von daher ist die Schaffung eines neuen Berufsbildes nicht anzustreben und eine Ausbildung im Rahmen der bestehenden Ausbildungsordnungen sinnvoll.

Wir wollen nicht verkennen, daß der Weg, unsere Umwelt lebenswert zu erhalten, lang und schwierig ist. Wir sollten aber auch sehen, daß die landwirtschaftliche Praxis fern von der „Gedanken Blässe“ selbst Wege finden wird, das Wissen und Gewissen zur Umwelterhaltung beim Berufsnachwuchs zu fördern durch

- Integrierung der Umweltausbildung in die Produktion,
- Unterstützung durch die berufsbildenden Schulen,
- Selbsttätigkeit beim Lernen,
- Vorbildfunktion der Ausbilder.

Aus- und Fortbildung der Landwirte für Aufgaben im Naturschutz und in der Landschaftspflege

Karlheinz Fingerle

Die Stellungnahme von Claus Gellermann zu meinem Beitrag „Ausbildung für eine umweltschonende Landwirtschaft“ verkürzt und verfälscht in den einleitenden, angeblich meine Ausführungen zusammenfassenden Thesen meine Belege und Argumente. Zugleich wirft Gellermann mir vor, praktisch allen Landwirten „den guten Willen“ abzusprechen. Diese Art, durch Unterstellungen Emotionen zu schüren, fördert nicht die Diskussion über eine umweltschonende Landwirtschaft und erschwert die Verständigung über Zukunftspro-

delle landwirtschaftlicher Aus- und Fortbildung.

Da die Zeitschrift BWP nicht der angemessene Ort ist, Argumentationen zu einer umweltschonenden Landwirtschaft im Detail auszuführen, muß ich noch einmal auf das Sondergutachten „Umweltprobleme der Landwirtschaft“ des Rates von Sachverständigen für Umweltfragen (SRU) vom März 1985 und auf den Aufsatz von Ulrich Hampicke „Naturschutz und Landwirtschaft“ (Vogel und Umwelt Bd. 5, 1988, S. 47—73) verweisen. Der SRU

erkennt, daß unter den konkurrierenden Umweltschutzziele von intensiv wirtschaftenden Landwirtschaftsbetrieben durchaus einige Ziele zur Sicherung der eigenen Produktionsgrundlagen verfolgt werden. Das Ziel, die bedrohten Tier- und Pflanzenarten vor dem unwiederbringlichen Verlust zu bewahren, ist jedoch weiterhin nicht erreicht. Auch die neueste Auswertung der Roten Liste der ausgestorbenen, verschollenen und gefährdeten Farn- und Blütenpflanzen durch Dieter Korneck und Herbert Sukopp (Schr.Reihe Vegetationskunde. Heft 19. 1988) kommt wieder zu dem Ergebnis: „**Hauptverursacher** des Artenrückgangs ist die Landwirtschaft als größter Landnutzer.“ (S. 194; vgl. auch ebd. S. 148 f. und die Abb. 2 auf S. 168; Hervorhebung im Original). — Hampicke zeigt nun, daß die Realisierung der Forderung vieler Naturschützer nach flächendeckender Extensivierung der Landwirtschaft in der Bundesrepublik Deutschland bei einem realistischen Extensivierungsspielraum von 10 bis 20% der Gesamtproduktion gerade die besonders gefährdeten Arten nicht retten könnte. Seine Folgerung lautet: „Wir erhalten die Mehrzahl der gefährdeten Arten entweder bei einer konsequenten räumlichen Strukturierung der Landschaft in Regionen mit sehr unterschiedlicher Intensität, oder wir erhalten sie überhaupt nicht.“ (Hampicke 1988, S. 57).

Claus Gellermanns Fragen nach den Formen, dem Umfang, dem Flächenanspruch und der Finanzierung der extensiven Landwirtschaft zum Zwecke des Biotop- und Artenschutzes müssen an dieser Stelle ebenfalls mit dem Verweis auf die einschlägige Literatur beantwortet werden. (Zum Beispiel: Lothar Finke in: Forschungs- und Sitzungsberichte der Akad. f. Raumforsch. u. Landesplanung. Bd. 165. 1987, S. 179—201; Johann Schreiner in: Berichte der Akad. f. Naturschutz u. Landschaftspf. Bd. 11. 1987, S. 209—224; Wolfgang Zielonski in: Schr.Reihe d. Dt. Rates f. Landschaftspflege. Heft 54. 1988, S. 272—276; Flächenstilllegung und Extensivie-

rung für Naturschutz = Jb. Natursch. Landschaftspf. Bd. 41. 1988). Speziell zum ökonomischen Aspekt sei auf Ulrich Hampickes Arbeit „Ökologische Vorgaben für die Agrarökonomie: Umriss einer Landwirtschaft ohne Ausrottung von Arten“ (Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, 1987 = IIUG-report 87-10) verwiesen.

Claus Gellermanns Kaskade von offenen Fragen suggeriert dem Leser, mein Aufsatz zur Berufsausbildung hätte alle die in der genannten Literatur durchaus beantworteten Fragen ansprechen und die diesbezüglichen Argumente entfalten müssen. Diese Erwartung wäre legitim, wenn der Aufsatz in „Natur und Landschaft“ veröffentlicht worden wäre. In der BWP sind aber ganz andere Schwerpunkte zu setzen. Hier genügt es zu wissen, daß die Maßnahme regional starker Extensivierung gut begründet ist (Hampicke 1987, S. 91) und daß auch ganze landwirtschaftliche Betriebe Naturschutzaufgaben übernehmen sollten (z. B. Zielonski 1988, S. 276). — Auch sollte zur Kenntnis genommen werden, daß es Kontroversen um die Zuständigkeit und fachliche Kompetenz zwischen Landwirten und Landschaftsgärtnern gibt. (Vgl.: Landwirte als Partner des Naturschutzes. Hrsg.: Naturlandstiftung Hessen = Schr.Reihe Angewandter Naturschutz. Bd. 7. 1988. — Landschaftspflege als Aufgabe der Landwirte und Landschaftsgärtner. Hrsg.: Akad. f. Naturschutz u. Landschaftspf. = Laufener Seminarbeiträge 1/88, 1988. — Positionspapier des Bundesverbandes Garten-, Landschafts- und Sportplatzbau zur Problematik der Grünflächen-/Landschaftspflege durch Landwirte. Bonn-Bad Godesberg o. J. [1988], vervielfältigtes Manuskript.) Der sachliche Kern der Kontroverse zeigt einen Bedarf zur Neuordnung im Gewerbebereich, Steuerrecht und eben auch in der Berufsausbildung.

Ich habe in meinem Aufsatz die Option für eine Berufsausbildung für eine naturschutzorientierte, extensive Landwirtschaft zur Diskus-

sion gestellt und zugleich Hinweise auf die Berücksichtigung des Umweltschutzes in der Berufsausbildung intensiv wirtschaftender Landwirte gegeben. Claus Gellermann schreibt, daß ein Landwirt, der für Artenschutz und Landschaftspflege tätig werden soll, „über seine Berufsausbildung hinaus für die Landschaftspflege eine Zusatzqualifikation [braucht], die allerdings dann nur im Rahmen einer Weiterbildung zu vermitteln wäre.“ Ich halte diese Option für einen Fortbildungsberuf nach § 46 Abs. 1 Berufsbildungsgesetz für sehr interessant. (Vgl. auch: Hans-Joachim Schemel: Anforderungen an die Weiterbildung in der praktischen Landschaftspflege, S. 47—50, und Johann Lermer: Fortbildung von Landwirten in Landschaftspflege, S. 51 f., in: Laufener Seminarbeiträge 1/88.) Die Landwirtschaftskammer Westfalen-Lippe bietet eine solche Zusatzausbildung an. (Vgl. Fortbildung und Prüfung zum/zur Natur- und Landschaftspfleger/in = Die Fachinformation für Beratung und Berufsbildung. Landwirtschaftskammer Westfalen-Lippe, Gruppe 41 — Berufsbildung, Nr. 13/1/89. Die Vorläufigen Vorschriften für die Fortbildungsprüfung wurden im Landwirtschaftl. Wochenblatt Westfalen-Lippe Nr. 51 vom 22. Dez. 1988, Ausgabe A, veröffentlicht.) Durch den Fortbildungslehrgang auf der Grundlage der vom (nordrhein-westfälischen) Landesinstitut für Schule und Weiterbildung zusammengestellten Lernbereiche und Inhalte für die Fortbildung sollen Landwirte, Gärtner und Forstwirte in die Lage versetzt werden, praktische Aufgaben im Naturschutz und in der Landschaftspflege selbständig und verantwortlich auszuführen. Diesem Modell des Fortbildungsberufs wünsche ich Erfolg. Allerdings bleibt die Aufgabe der Neuordnung der Berufsausbildung unter den Kriterien des Umweltschutzes weiterhin aktuell.

Selbstverständlich sind bei der Neuordnung auch die Fragen der Wasserqualität und der Nahrungsinhaltsstoffe, deren Ausklammerung mir Gellermann vorwirft, in

den Ausbildungsrahmenplänen und in den Rahmenlehrplänen für die Berufsschule zu berücksichtigen. Der SRU setzt die Gefährdung des Grundwassers an die zweite Stelle, die Beeinträchtigung der Nahrungsmittelqualität erst an die fünfte Stelle der landwirtschaftlich verursachten Umweltbelastungen. Ich habe in meinem Aufsatz auf diese Gefährdungsstufen hingewiesen, ohne sie im Detail referieren zu können. Ich teile Gellermanns Auffassung, daß sich umweltschonende Landwirtschaft nicht im Arten- und Biotopschutz erschöpft. Aber Priorität muß dieser haben. Das ist auf lange Sicht sogar für die gesamte Landwirtschaft ökologisch und ökonomisch zweckmäßig, weil das Gen-Potential aussterbender Arten auch nicht mehr für die Züchtung von Nutzpflanzen und Nutztieren zur Verfügung steht.

Die Realisierung des türkischen Berufsbildungsgesetzes Nr. 3308 und die Art und der Umfang deutscher Unterstützung bei der Entwicklung der Berufsbildung in der Türkei

Günter Kühn

Die Türkei hat mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes vom 5. Juni 1986 (Gesetzesnummer 3308) den Versuch unternommen, eine effiziente Berufsbildung nach dualen Prinzipien aufzubauen. Aufgrund vielfältiger traditioneller Bindungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Türkei orientiert sich dieses Vorhaben an dem deutschen dualen Berufsbildungssystem.

Der Verfasser hatte seitdem mehrmals die Gelegenheit, die Türkei in Angelegenheiten der Berufsbildung zu besuchen, um sich ein Bild über die Realisierung des neuen Gesetzes zu machen. Im folgenden Beitrag wird die Beantwortung von Fragen in den Vordergrund gestellt:

- Was ist zwischenzeitlich an den im Gesetz Nr. 3308 vorgegebenen Zielen erreicht worden?
- Wie sehen die weiteren Realisierungschancen aus?
- In welcher Art und Weise erfolgt eine deutsche Unterstützung beim Auf- und Ausbau der beruflichen Bildung in der Türkei?



Günter Kühn
Wissenschaftlicher Direktor in der Hauptabteilung 4 „Erwachsenenbildungsforschung“ des Bundesinstituts für Berufsbildung; Arbeitsschwerpunkte: Ausländerqualifizierung und Weiterbildung von Arbeitslosen.

Die Masse der türkischen Jugendlichen und Erwachsenen hingegen besitzt keine bzw. nur eine geringe berufliche Qualifizierung.

Dem trägt das Gesetz vom 5. Juni 1986 dadurch Rechnung, daß es neben dem Auf- und Ausbau einer Berufsbildung auf der Grundlage dualer Prinzipien auch die Vermittlung einer beruflichen Grundqualifikation durch berufsvorbereitende Lehrgänge anstrebt.

Darüber hinaus soll in Anbetracht der neueren technologischen Entwicklungen und den damit verbundenen Anforderungen an die Arbeitnehmer die Weiter- und Fortbildung intensiviert werden. All dies ist wiederum nur möglich, wenn sowohl qualifiziertes Personal als auch entsprechende finanzielle Mittel in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen. Folgerichtig ist deshalb als ein weiterer Schwerpunkt in dem Gesetz die fachliche und pädagogische Qualifizierung von Ausbildern und Meistern benannt worden.

Das Berufsbildungsgesetz Nr. 3308 vom 5. Juni 1986 als Ausgangsbasis für die weitere Entwicklung in der Berufsbildung der Türkei¹⁾

Das Gesetz Nr. 3308 mußte sowohl die gegenwärtige Ausgangssituation als auch Aspekte für eine Fortschreibung der Berufsbildung berücksichtigen. Nur ein kleiner Teil der türkischen Jugendlichen und arbeitsfähigen Erwachsenen hat eine akzeptable Berufsausbildung erhalten (vgl. RÜTZEL, 1987).

Um die nötige Finanzierung für diese vielseitigen Vorhaben zu gewährleisten, sieht das Gesetz Beitragszahlungen in einem Berufsbildungsfonds für diejenigen türkischen Betriebe und das Handwerk vor, die nicht ihrer Ausbildungspflicht nachkommen. Nach dem

Gesetz sind sie nämlich verpflichtet, entsprechend den Belegschaftszahlen zwischen 5 bis 10% Lehrlinge einzustellen, andernfalls bestimmte Beiträge in einen Berufsbildungsfonds zu entrichten.

Schließlich schreibt das Gesetz die Errichtung eines Berufsbildungsinstitutes vor, das fachliche und wissenschaftliche Aufgaben beim Aufbau und Ausbau des dualen Berufsbildungssystems zu übernehmen hat (vgl. KÜHN, 1988).

Skizzierung des gegenwärtigen Realisierungsstandes

Es ist die erklärte Absicht der türkischen Gesetzgeber, mit dem Berufsbildungsgesetz vom 5. Juni 1986 eine solide gesetzliche Grundlage für ein umfassendes, modernen Entwicklungen offenstehendes und allen türkischen Jugendlichen und Erwachsenen zugängliches Berufsbildungssystem zu schaffen (vgl. KÜHN, 1988). Wie aber so oft im politischen Geschehen, sind der gesetzliche Anspruch und die gegebene Realität nicht — zumindest nicht in absehbarer Zeit — in Übereinstimmung zu bringen.

So sind gegenwärtig nicht in ausreichender Zahl Berufsbildungszentren bzw. Berufsbildungsträger vorhanden, die den Auftrag zur Vermittlung einer beruflichen Grundqualifizierung für unbeschäftigte und unqualifizierte Jugendliche und Erwachsene übernehmen könnten.

Ebenso bleibt die Anzahl der Ausbildungsplätze bei den Betrieben und dem Handwerk sehr begrenzt, durch die türkische Jugendliche eine qualifizierte, nach dem neuen Gesetz anerkannte Berufsausbildung erhalten könnten. Allerdings ist zu erwarten, daß die Bereitschaft bei den Betrieben und dem Handwerk von Jahr zu Jahr bei entsprechend verbesserter Information und Beratung wächst, Lehrlinge aufzunehmen.

Darüber hinaus zeichnet sich noch auf eine andere Weise eine unterschiedliche Entwicklung der Chancengleichheit türkischer Jugendlicher bei der Erlangung einer qualifizierten Berufsausbildung ab. Was bereits zum Zeitpunkt der Novellierung als mögliche Gefahr aufgezeigt worden ist (KÜHN, 1987), wird mittlerweile zur Gewißheit: die Spaltung der dualen Berufsausbildung für türkische Jugendliche entsprechend ihrer Schuldauer und ihres schulischen Abschlußniveaus in zwei parallel verlaufende Stränge:

Gegenwärtig kann man beobachten, daß türkische Jugendliche mit einer fünf- bzw. achtjährigen Schulbildung als Lehrlinge in den traditionellen Betrieben des Basars bzw. bei Klein- und Mittelbetrieben aufgenommen werden, hingegen die Schüler der beruflichen und technischen Lyzeen eher in einem Praktikantenstatus Zugang in den größeren Betrieben (Großunternehmen) finden. Sofern keine Gegensteuerung erfolgt, wird es aufgrund dessen in absehbarer Zeit in der Türkei eine gespaltene Lehrlingausbildung geben: türkische Jugendliche mit kürzerer Schulbildung haben eine Lehre erhalten, die weiterhin ein Schwergewicht in der Praxisausbildung beinhaltet, d. h. die beim Handwerksmeister und in kleineren und mittleren Betrieben praktisch ausgebildet werden. Da eine Ausbildungsverpflichtung der Betriebe durch das Gesetz besteht, kann man davon ausgehen, daß die Zahl dieser Jugendlichen sich erhöht. Befürchtungen, daß die absoluten Zahlen im Vergleich zu den starken Jahrgängen nur relativ bescheiden ausfallen, bleiben aber weiter bestehen (KÜHN, 1987).

Auf der anderen Seite erhalten zwar die Schüler der beruflich-technischen Lyzeen aufgrund des neuen Gesetzes verstärkt eine praktische Ausbildung in Unternehmen, das Übergewicht bzw. die Dominanz der Schule bleibt jedoch weiter bestehen, da sie letztlich im Schülerstatus bleiben. Insofern hat der Lernort Betrieb bislang noch

nicht die Gleichrangigkeit gegenüber dem gymnasialen Lernort gewonnen.

Aufgrund dieser Zweiteilung sind Entwicklungen möglich, die daraufhin abzielen, daß qualifiziertere Berufe, die einen größeren theoretischen Ausbildungsteil beinhalten, in erster Linie von den Absolventen der beruflichen und technischen Lyzeen angestrebt werden. Da aber gegenwärtig jeder Berufsabschluß sowohl in der Lehrlingausbildung im Betrieb im traditionellen Stil als auch in den beruflich-technischen Lyzeen erlangt werden kann, besteht die Gefahr, daß in Zukunft Facharbeiter unterschiedlicher Qualität auf dem Arbeitsmarkt um einen Arbeitsplatz konkurrieren: Der praktisch ausgebildete Geselle mit einfachen Theoriekenntnissen und der Absolvent eines beruflichen und technischen Lyzeums mit einem verbesserten Praxisanteil. Da sich die Praxisanteile in der schulischen Ausbildung teilweise deutlich erhöht haben, ist es zu vermuten, daß für höherwertige Arbeitsplätze dem Fachoberschüler der Vorzug gegeben wird. Offen bleibt jedoch weiterhin die Frage, inwieweit der Fachoberschüler nach Beendigung seiner Schulzeit ein Studium als Diplomingenieur an der Hochschule aufnimmt, da er ja gleichzeitig mit Erlangung des Facharbeiterabschlusses eine Studienberechtigung erworben hat. Da gegenwärtig noch kein Jahrgang nach dem neuen Gesetz ausgebildet worden ist, liegen noch keine Erfahrungswerte in dieser Hinsicht vor. Prognosen lassen aber einen hohen Anteil von Fachoberschülern erwarten, die an die Universitäten strömen. Von daher wäre der Konkurrenzdruck für die im traditionellen System ausgebildeten Facharbeiter mit fünf- bzw. achtjährigem Schulbesuch nicht so stark zu prognostizieren.

Den Verantwortlichen in der Berufsbildung der Türkei — sowohl in den Ministerien, Verbänden als auch in den Betrieben — scheint es klar zu sein, daß eine Verbesserung der Berufsbildung mit der

Qualifikation der Ausbilder und Lehrer steht und fällt. Dies gilt in ebenso großem Maße für die Realisierung des weit gesteckten Zieles des Berufsbildungsgesetzes Nr. 3308. So gesehen überrascht es daher nicht, daß sowohl von staatlicher als auch von privatwirtschaftlicher Seite alles daran gesetzt wird, um möglichst schnell das fachliche wie auch pädagogische Niveau der Meister und Ausbilder sowie der Betriebsinhaber und für die praktische Berufsausbildung qualifizierte Ausbilder zu erhalten. Auf beiden Seiten — sowohl auf seiten der Betriebsinhaber von Klein- und mittelständischen Betrieben als auch auf seiten der Ministerien und Verbände — ist ein hohes Engagement zu beobachten, diese Aufgabe befriedigend zu lösen. So wurden seitens der Ministerien Berufsschullehrer für die Qualifizierung von Ausbildern und Meistern abgestellt. Nach Angaben aus dem zuständigen Bildungsministerium sollen schon über 6 000 Ausbilder auf diese Weise qualifiziert worden sein; in Anbetracht des wachsenden Bedarfs aber eine noch viel zu kleine Zahl! Allerdings ist in diesem Zusammenhang zu fragen, ob sie sowohl die nötige Sachkenntnis über die betriebliche Praxis als auch über die prinzipiellen Erfordernisse einer dualen Ausbildung mitbringen. Bei den Ausbildern und Betriebsinhabern (Meistern) ist wiederum ein Interesse zu vermerken, daß über die berufspädagogische Qualifizierung hinausgeht: Sie wollen in der Betriebsführung (Management und Buchführung), in einzelnen fachlichen Fragen wie auch im Umweltschutz bzw. Arbeitsschutz ausgebildet werden. Deshalb ist die berufliche Qualifizierung dieser Meister und Ausbilder viel komplexer zu sehen, als es etwa bei der Qualifizierung im Rahmen der Ausbildereignungsverordnung in der Bundesrepublik Deutschland für die Ausbilder und Meister der Fall ist.

Zwischenzeitlich ist in Ankara das türkische Berufsbildungsinstitut, wie im Gesetz vorgesehen, eingerichtet worden. Im Unterschied zum BIBB ist es einem der Staatsse-

ekretäre des Ministeriums für Erziehung, Jugend und Sport direkt unterstellt worden. Mit gegenwärtig etwa 12 Mitarbeitern, von denen die meisten Berufsschullehrer sind, hat es vorrangig Exekutivaufgaben nach Weisung des Ministeriums auszuführen. Unter anderem ist es gegenwärtig damit beschäftigt, Projekte im Bereich der informellen Bildung, die von der Weltbank finanziert werden, zu initiieren. Da bislang keiner der Mitarbeiter des Instituts deutsch spricht, wird sich auch in Zukunft eine Kooperation mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung nicht in dem gewünschten Umfang realisieren lassen.

Inwieweit der im Gesetz vorgesehene Berufsbildungsfonds aktiviert wird, ist bisher nicht ersichtlich geworden. So ist wenig darüber zu erfahren, ob von seiten der Betriebe zügig Beiträge eingezahlt und ob mit dem vorhandenen Kapital Berufsbildungsprojekte finanziert werden konnten.

Generell bleibt jedoch positiv zu vermerken, daß mittlerweile die Einsicht in die Notwendigkeit einer qualifizierten Aus- und Fortbildung Gemeingut geworden ist. Die Devise, ohne technischen kein wirtschaftlicher und somit auch kein sozialer Fortschritt, wird in der Türkei allgemein anerkannt. Daß zur Erreichung dieser Ziele ein leistungsfähiges Bildungssystem vorhanden sein muß, bleibt ebenso unbestritten. Allerdings herrschen über die Formen und die zu beschreibenden Wege in den Ministerien, Verbänden und der Gewerkschaft Auffassungsunterschiede vor.

So neigt die Wirtschaft — sowohl Klein- bzw. Mittel- als auch Großbetriebe — eher zur dualen Berufsbildung. Desgleichen ist auch von der Gewerkschaftsseite zu vernehmen. Zwischen dem Ministerium für Erziehung, Jugend und Sport und dem Ministerium für Arbeit bestehen insofern Interpretationsunterschiede, als das Erziehungsministerium — sicherlich auch aufgrund seiner Tradition und der Be-

rufsbioographie seiner Ministerialbeamten — stärker zu einer verschulerten Ausbildung tendiert. Hingegen gehen die Vorstellungen des Arbeitsministeriums — auch angesichts des unübersehbaren Heeres von Arbeitslosen — in Richtung einer dualen Aus- und Fortbildung, die entsprechend der Gesetzesvorlage der Vermittlung einer praktischen Grundbildung mit theoretischen Teilen den Vorrang geben.²⁾

Nach den gegenwärtigen Erkenntnissen werden sich die Großbetriebe eigene Ausbildungsmöglichkeiten schaffen. So ist festzustellen, daß Großbetriebe in zunehmender Zahl Beauftragte für die innerbetriebliche Aus- und Fortbildung ernennen. Damit setzt sich eine Entwicklung fort, wie sie bereits 1986 bei Novellierung des Gesetzes Nr. 3308 in verschiedenen türkischen Großbetrieben zu beobachten war (vgl. KÜHN, 1988).

Anders dagegen stellt sich die Situation in Klein- und Mittelbetrieben dar.³⁾ Die Klein- und Mittelbetriebe können auf eine lange Tradition in der Lehrlingsausbildung zurückblicken (vgl. KÜHN, 1987). Was allerdings an dieser herkömmlichen Lehrlingsausbildung fehlt, ist der theoretische Bezug: Eine organisierte, längerfristig theoretische — u. a. fachkundliche — Ausbildung findet in den Handwerksbetrieben nicht statt. Wenn aber die einzelnen Handwerks-, d. h. Klein- und Mittelbetriebe, in der regionalen und nationalen Konkurrenz mithalten wollen, müssen sie vor allem auch die Qualifikation ihrer Mitarbeiter, d. h. auch die der Lehrlinge verbessern. Dies ist sicherlich von der Mehrzahl, zumindest der befragten Betriebsinhaber und Meister erkannt worden.

Ansätze für eine systematisch betriebliche Lehrlingsausbildung in den eigenen Werkstätten — beispielsweise Lehrecke — waren in den aufgesuchten Betrieben noch nicht vorzufinden. Allerdings sind diese Betriebe insofern im Vergleich zur Masse der übrigen Werkstätten privilegiert, als sie

ihre Lehrlinge in die nahegelegene Lehrwerkstatt der Berliner Gesellschaft für deutsch-türkische wirtschaftliche Zusammenarbeit mbH schicken können.

Soweit erkennbar ist, vermitteln sie in der Regel Teilqualifikationen, da sie nur eine schmale Produktionsbandbreite aufweisen bzw. begrenzte Dienstleistungsfunktionen übernommen haben: Sie stellen bestimmte Teile her bzw. leisten bestimmte Auftragsarbeiten. Hier wird deutlicher als bei den Großunternehmen (vgl. KÜHN, 1988), daß außerhalb dieser Betriebe die Ausbildung weitere Qualifikationen den Lehrlingen vermitteln muß, weil ansonsten die Ausbildungsbreite nur sehr eng bleiben würde.

Ferner ist festzustellen, daß eine Reihe von Betriebsinhabern bestrebt ist, ihre Werkstätten zu modernisieren, wozu allerdings in vielen Fällen noch das notwendige Kapital fehlt; es sollen insbesondere (neuere) Maschinen angeschafft werden. Dabei schien ihnen klar, daß die Installierung von (modernen) Maschinen in ihren Werkstätten nicht ohne eine parallel laufende eigene Aus- und Fortbildung ihrer Mitarbeiter — der Gesellen und Lehrlinge — vonstatten gehen kann.

Die deutsche Unterstützung beim Auf- und Ausbau der beruflichen Bildung in der Türkei

Die deutsche Unterstützung des türkischen Bestrebens, eine moderne Berufsbildung nach Prinzipien des dualen Systems in der Türkei zu etablieren, konzentriert sich gegenwärtig auf drei größere Projekte:⁴⁾

- die überbetrieblichen Ausbildungszentren der Berliner Gesellschaft für deutsch-türkische wirtschaftliche Zusammenarbeit mbH (BGZ) in Berlin,
- das türkisch-deutsche Bildungszentrum (Dikmen-Projekt) in Ankara und

— das deutsch-türkische Gemeinschaftsprojekt „Kooperation von Staat und Wirtschaft bei der Wiedereingliederung rückkehrender Türken“.

Darüber hinaus ist ein deutsch-türkisches Schulprojekt in das größte und bedeutendste höhere Berufsschulzentrum in Istanbul, dem „Haydar-Pascha-Lyzeum“, integriert, das die Fortentwicklung der schulischen Werkstattunterweisung und des Fachunterrichts nach modernen technisch-wissenschaftlichen und didaktischen Gesichtspunkten schwerpunktmäßig im Elektrobereich zum Ziel hat.

Deutscherseits wurden moderne Werkstatteinrichtungen zur Verfügung gestellt und eine Reihe von Berufspädagogen dorthin entsandt. Dieses Projekt ist jedoch von der Zielsetzung und in der organisatorischen Ansiedlung eher dem höheren Fachschulwesen zuzurechnen, wengleich auch von hier wertvolle Impulse für die duale Berufsbildung der Türkei zu erwarten sind.

● Die überbetrieblichen Ausbildungszentren der Berliner Gesellschaft für deutsch-türkische wirtschaftliche Zusammenarbeit mbH (BGZ) in Berlin

Die Berliner Gesellschaft für deutsch-türkische wirtschaftliche Zusammenarbeit hat in Zusammenarbeit mit der türkischen Stiftung zur Förderung der Berufsbildung und der Klein- und Mittelbetriebe in der Türkei (Meksa Vakfi) gegenwärtig Ausbildungswerkstätten in Istanbul, Bursa, Izmir, Ankara, Diyarbakir und Eskişehir eingerichtet.

Aufgabe dieser Ausbildungswerkstätten ist es,

- die Lehrlingsausbildung im Kfz-, Metallbereich und in der Elektrotechnik sowie
- die entsprechende Meister- und Ausbilderqualifizierung zu verbessern. Die Entwicklung und Erprobung entsprechender Programme und Lehr-/Lernmaterialien sind in diese Vorhaben eingeschlossen.

Zu diesem Zweck sind die Lehrwerkstätten mitten in den Industriegebieten der Klein- und Mittelbetriebe angesiedelt worden, die mit türkischen Ausbildern Lehrlinge der ansässigen Betriebe zweimal wöchentlich theoretisch und praktisch zusätzlich zu der herkömmlichen Lehre vor Ort ausbilden. Die Ausbildung in den Lehrwerkstätten der BGZ und der Meksa Vakfi erfolgt nach Prinzipien der dualen Berufsausbildung und orientiert sich entsprechend an deutschen Qualitätsansprüchen unter Berücksichtigung regionaler Bedingungen.

Die BGZ, die bereits 1984 ihre Arbeit in der Türkei aufgenommen hat, ist vom Status her eine Gesellschaft mit beschränkter Haftung, an der der Berliner Senat, die Industrie- und Handelskammer sowie die Handwerkskammer zu Berlin beteiligt sind. Finanzielle Förderung erhält sie durch die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit in Eschborn. Neben der Förderung der wirtschaftlichen Beziehungen, insbesondere im Bereich der klein- und mittelständischen Betriebe in der Türkei, hat sie sich besonders der Verbesserung der türkischen Berufsausbildung verschrieben.

Im Verlauf ihrer Tätigkeit sind bisher über 1600 Lehrlinge als Maschinenschlosser, Kraftfahrzeugmechaniker, Karosseriebauer und Autolackierer ausgebildet worden. Diese Lehrlinge gehen nach dem neuen Berufsbildungsgesetz Nr. 3308 zu einem Meister mit einem Ausbildungsvertrag in die Lehre, wobei die BGZ und die Meksa Vakfi mit dem Lehrmeister eine Vereinbarung über die Teilnahme seiner Lehrlinge an dem Ausbildungsprogramm der Lehrwerkstätten der BGZ/Meksa Vakfi treffen. Die Meksa Vakfi wiederum ist eine Stiftung türkischen Rechts, die von der Föderation türkischer Kleinindustrie gegründet worden ist.

Bei diesen Projekten arbeiten der türkische Staat, die Handwerksbetriebe mit der BGZ und der Meksa Vakfi eng zusammen. Die Kommu-

nen stellen die Räumlichkeiten zur Verfügung, die BGZ rüstet die Werkstätten aus und trägt die laufenden Kosten einschließlich des Personals. Da die Projekte jeweils nur sechs bis sieben Jahre auf diese Weise unterstützt werden und dann voll und ganz in türkische Regie übergehen sollen, ist jetzt schon die türkische Stiftung bereits mit 45 % am Finanzaufwand beteiligt.

Das Ausbildungsprogramm dieser Lehrwerkstätten umfaßt drei Jahre und ist entsprechend den erreichbaren Ausbildungszielen inhaltlich gestaffelt.

Die Lehrlinge haben in der Regel nur die fünfjährige türkische Grundschule besucht und sind zwischen 13 und 18 Jahre alt. Sie gehören zu denjenigen Jugendlichen, die fast ausschließlich den unteren sozialen Schichten zuzurechnen sind.

● Das türkisch-deutsche Berufsbildungszentrum (Dikmen-Projekt) in Ankara

Dieses Ausbildungsprojekt beruht auf der technischen Zusammenarbeit zwischen der Republik Türkei, im Aufgabenbereich des Ministers für Erziehung, Jugend und Sport, und der Bundesrepublik Deutschland, für die die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) in Eschborn verantwortlich zeichnet.

Aufgabe dieses Projekts ist

- die Ausbildung von türkischen Jugendlichen zu Kfz-Mechanikern und Elektrikern,
- die Aus- und Fortbildung von Meistern und Ausbildern sowie die Fortbildung von Berufsschullehrern und qualifizierten Fachkräften,
- die Erarbeitung von Lehr-/Lernmaterialien und
- die fachliche und pädagogische Beratung von Einrichtungen, die mit beruflicher Bildung befaßt sind, wozu vor allem Klein- und Mittelbetriebe zu zählen sind, die Lehrlinge in das Berufsbildungszentrum schicken.

Während der Minister für Erziehung, Jugend und Sport die Gesamtverantwortung für dieses Projekt trägt, die Bereitstellung entsprechender Räume (Dikmen-Oberschule), das Personal und die laufenden Betriebskosten übernommen hat, ist die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) für die Planung des Vorhabens verantwortlich; sie hat acht Fachleute aus dem Berufsbildungsbereich der Bundesrepublik Deutschland als Berater entsandt und erforderliche Werkräume mit moderner Technik ausgestattet.

Dieses türkisch-deutsche Berufsbildungszentrum nimmt Schüler mit einer achtjährigen Schulbildung auf, die mindestens 13 Jahre, höchstens 19 Jahre alt sind. Im September 1988 ist der erste Lehrgang mit 140 Schülern angelaufen.

Das Ausbildungsprogramm setzt sich aus zwei Phasen zusammen: Nach einem Berufsgrundbildungsjahr, in dem die Jugendlichen in theoretischen Fächern unterrichtet werden und in der Lehrwerkstatt eine Grundausbildung erhalten, gehen sie für zwei Jahre mit einem Ausbildungsvertrag zu einem Meister in einen Betrieb in die Lehre; während dieser Zeit besuchen sie einmal in der Woche das Berufsbildungszentrum, um vor allen Dingen in Theorie unterwiesen zu werden.

● Das deutsch-türkische Gemeinschaftsprojekt „Kooperation von Staat und Wirtschaft bei der Wiedereingliederung rückkehrender Türken“

Die Trägerschaft hat die Koordinierungsstelle zur Förderung der Reintegration von Gastarbeitern (KFR), gemeinnützige Gesellschaft mit beschränkter Haftung beim Institut der deutschen Wirtschaft (IW), Köln, übernommen.

Ziel des Projekts ist es, türkische Ausbildungsstätten und -zentren, die in der Nähe von Industriezonen gegründet werden, mit entsprechenden Maschinen und Werkzeugen auszustatten. Dies soll vorran-

gig für Dreher- und Schlosser-, Schweißer-, Weber- und Elektrowerkstätten geschehen. Es handelt sich in erster Linie um gebrauchte Maschinen und Werkzeuge, die von Betrieben in der Bundesrepublik Deutschland gespendet und nach einer Generalüberholung der Türkei zur Verfügung gestellt werden. Darüber hinaus sollen

- die Entsendung von deutschen Meistern und Ausbildern für die Aus- und Fortbildung sowie zur Ausbildung von Ausbildern in der Türkei unterstützt und
- eine Fortbildung für türkische Fachkräfte, die in der Türkei als Ausbilder tätig sind, in der Bundesrepublik Deutschland angeboten werden.

Das Projekt ist das Ergebnis einer Fachtagung im März 1988, wo eine Zusammenarbeit zwischen der Bundesregierung, vertreten durch den Bundesminister für Arbeit und Soziales, der türkischen Regierung, vertreten durch den Minister für Arbeit und soziale Angelegenheiten, dem Institut der deutschen Wirtschaft als Projektkoordinator und deutschen Industrieunternehmen vereinbart worden ist, die Sachmittel und Ausbilder sowie Ausbildungsplätze zur Verfügung stellen (TEGTMEIER, 1989).

Das deutsch-türkische Gemeinschaftsprojekt ist am 1. September 1988 angelaufen.

Vergleich der Ausbildungsprojekte

Vergleicht man insbesondere die Ausbildungsprojekte der BGZ und der GTZ, so sind folgende Gemeinsamkeiten festzustellen:

- Sie basieren auf dem Berufsbildungsgesetz Nr. 3308 vom 5. Juni 1986,
- sie orientieren sich an dualen Prinzipien (u. a. betrieblicher und schulischer Lernort) und folgen weitgehend deutschen Anforderungskriterien,
- sie sind unterhalb der beruflichen und technischen Lyzeen angesiedelt und eröffnen somit

türkischen Jugendlichen mit niedrigeren Schulabschlüssen eine qualifizierte Berufsausbildung.

Wesentliche Unterschiede hingegen ergeben sich in den geforderten Schulvoraussetzungen für die Lehrlinge, die zum Eintritt in diese Berufsausbildung berechtigen, und im Ausbildungsablauf.

- Während in den Lehrwerkstätten der BGZ Lehrlinge mit einer fünfjährigen Schulausbildung aufgenommen werden, müssen die türkischen Jugendlichen für die Berufsausbildung im türkisch-deutschen Berufsbildungszentrum Ankara einen achtjährigen Schulbesuch (Mittelschule) vorweisen.
- Das dreijährige Ausbildungsprogramm der BGZ-Lehrwerkstätten ist arbeits- und ausbildungsbegleitend: einmal wöchentlich kommen die Lehrlinge aus ihren Betrieben in die Werkstätten der BGZ und erhalten einen Theorieunterricht sowie an der Werkbank eine ergänzende und praktische Unterweisung. Die türkischen Jugendlichen des Berufsbildungszentrums in Ankara wiederum nehmen ein Jahr lang als Schüler an einer kombinierten Theorie-Praxisausbildung — ähnlich wie bei den beruflich-technischen Lyzeen — teil, bevor sie dann als Lehrlinge für zwei Jahre zu einem Meister gehen. Während dieser zweijährigen Ausbildungszeit erhalten sie im Berufsbildungszentrum einmal wöchentlich eine ergänzende Theorie- und Praxisausbildung.

Im Hinblick auf die weitere Projektentwicklung bleibt allerdings zu fragen,

- ob sich das Ausbildungsmodell beim GTZ-Projekt, das eine achtjährige Schulausbildung voraussetzt, in Konkurrenz zu den etablierten beruflichen und technischen Lyzeen durchsetzen wird, die ebenfalls Mittelschüler mit achtjähriger Schulbildung aufnehmen und ihnen nach erfolgreichem Abschluß des Lyzeums neben dem Fach-

arbeiterbrief sogar die Studienberechtigung aushändigen können.

- ob nach Beendigung der deutschen (finanziellen) Unterstützung die BGZ-Werkstätten in türkischer Hand weiterbestehen bzw. ob die Folgekosten, die ein erhebliches Volumen ausmachen, von der türkischen Trägerstiftung aufgebracht werden können? Übernimmt der Staat ggf. eine Bezuschussung, ohne einen stärkeren Einfluß ausüben zu wollen?

Abschließende Bemerkungen

Angesichts der allgemein positiven Grundhaltung gegenüber dem Auf- und Ausbau einer modernen Berufsbildung in der Türkei ist es jetzt notwendig, die Vorstellung und Erkenntnisse über die duale Berufsbildung — ihr Wesen und ihre Struktur — bei allen Beteiligten zu erweitern. Speziell hierzu wäre es erforderlich, in den betroffenen beruflichen und technischen Lyzeen die dortigen Direktoren und Lehrer bei der Einführung und Kooperation mit den Betrieben zu beraten. Ferner ist ein besonderes Augenmerk auf die Beratung und Fortbildung der Betriebsinhaber und des Managements der Groß-, insbesondere aber der klein- und mittelständischen Betriebe zu legen. Zweckmäßig wäre es, einen regulären Beratungsdienst zu installieren, der insbesondere die klein- und mittelständischen Betriebe über die Ausbildungsfragen hinaus in den Bereichen der Betriebsführung, des Arbeitsschutzes etc. berät. Schließlich ist es erforderlich, praktikable Konzepte zu entwickeln, wie die Lehrlingsausbildung in diesen Betrieben verknüpft wird mit einer theoretischen und praktischen Ergänzungsausbildung in überbetrieblichen Ausbildungszentren und Berufsschulen.

Grundsätzlich wird darüber nachzudenken sein, wie eine „anatolische“ Version der dualen Berufs-

ausbildung entsprechend den gegebenen Konditionen in der Türkei zu entwickeln und zu erproben ist (vgl. KÜHN, 1988). Bei derartigen Überlegungen werden vor allen Dingen zwei grundlegende Aspekte Berücksichtigung finden müssen:

- Die Verbesserung der gegenwärtig noch nicht ausreichenden Schulbildung des überwiegenden Teils der türkischen Jugendlichen, der nur eine fünfjährige Grundschulausbildung vorweisen kann. Dahinter steht der Gedanke, daß eine effiziente Berufsausbildung ein höheres schulisches Niveau voraussetzt. In jedem Fall sollte deshalb die angestrebte achtjährige Schulpflicht für alle türkischen Kinder möglichst umgehend praktiziert werden.
- Die Angleichung der unterschiedlichen regionalen Entwicklung in sozialer und wirtschaftlicher Hinsicht und, damit bedingt, die unterschiedliche schulische Versorgung einzelner Regionen in der Türkei, wobei man davon ausgehen kann, daß außer in den industrialisierten Küstenregionen die Chancengleichheit für türkische Jugendliche bei der Erlangung einer beruflichen Qualifizierung mit anerkanntem Abschluß in den übrigen Gebieten — beispielsweise Inner- und Ostanatoliens — nicht annähernd gewährleistet ist.

Aus diesem Grunde sind Überlegungen anzustellen, wie diese Defizite zu beseitigen sind. Die Türkei ist schon seit etlicher Zeit bestrebt, das schulische Niveau und die Dauer der Schulzeit zu heben. Dies ist aber nur mit enormen Kostenaufwand möglich (Schulbau, Einstellung von Lehrern etc.). Deshalb wäre es erwägenswert, ob nicht vorrangig der Ausbau von Ausbildungszentren und Berufsschulen, die den theoretischen Teil der beruflichen Ausbildung und den ergänzenden praktischen Teil sowie so übernehmen sollen, betrieben werden sollte. Nach inoffiziellen Angaben sind in den letzten Jahren 40 derartige Zentren eingerichtet

worden. Diese reichen aber bei weitem nicht aus, um beispielsweise vor der Berufsausbildung für die Abgänger der fünfjährigen Grundschule ein einjähriges „Grundbildungsjahr“ einzurichten, das eine allgemeine und fachkundliche Basis an Kenntnissen und Fertigkeiten vor Eintritt in eine Berufsausbildung garantiert.

Darüber hinaus wird es auch Aufgabe von Wirtschaft und Staat sein müssen, wegen mangelnder Ausbildungsplätze in Betrieben einen geographischen Ausgleich durch die Errichtung von Aus- und Fortbildungszentren beispielsweise in Analogie zu den außer- und überbetrieblichen Ausbildungsstätten in der Bundesrepublik Deutschland zu schaffen.

Was und wie deutscherseits beim Aus- und Aufbau einer modernen Berufsbildung in der Türkei geleistet werden kann, ist an anderer Stelle schon ausführlicher erörtert worden (vgl. u. a. KÜHN, 1987 und 1988). In Anbetracht der bereits laufenden deutsch-türkischen Vorhaben bleibt anzumerken, daß sie eine entwicklungspolitische Linie verfolgen, die durchaus zu vertreten ist: Die Verbesserung der beruflichen Qualifikation von Inhabern und Mitarbeitern in klein- und mittelständischen Betrieben ist im Entwicklungsprozeß der Türkei von herausragender Bedeutung und letztlich eine dieser Voraussetzungen. Der klein- und mittelständische Wirtschaftsbereich ist auch in Zukunft für den sozialen und wirtschaftlichen Fortschritt der Türkei eine der wichtigen Basen.

Allerdings sollte beim Erfahrungstransfer in der Berufsausbildung von der Bundesrepublik Deutschland in die Türkei (selbst-)kritisch und sorgfältig geprüft werden, was tatsächlich übertragbar ist, was verändert und was neu entwickelt werden muß, um den politischen, wirtschaftlichen, soziokulturellen und historischen Gegebenheiten des Partnerlandes gerecht zu werden; denn historisch gewachsene Bildungssysteme sind nicht einfach als Modell in soziokulturell anders

strukturierte Räume zu übertragen. Dies gilt ohne Abstriche auch im Falle der genannten deutsch-türkischen Projekte, deren Wirksamkeit um so größer sein wird, je nachhaltiger diese Fragen gestellt werden.

Anmerkungen

- 1) Vgl. deutsche Fassung des Gesetzes Nr. 3308 bei: U. Lauterbach, Berufliche Bildung des Auslands – Türkei – In: Schriftenreihe der Carl Duisberg Gesellschaft e. V., Heft 13, Baden-Baden 1986.
- 2) Die Einschätzungen basieren auf Interviews, die der Verfasser 1987 und 1988 mit verantwortlichen Vertretern der Ministerien, der Arbeitgeberverbände und der Gewerkschaft geführt hat.
- 3) Der Verfasser hat im vergangenen Jahr damit begonnen, Befragungen in Klein- und Mittelbetrieben in der Türkei durchzuführen. In einer ersten Untersuchungsphase sind 16 klein- und mittelständische Betriebe in den Regionen Istanbul und Ankara aufgesucht und deren Inhaber interviewt worden. Bei diesen Betrieben handelt es sich vorwiegend um Kfz- und Metallwerkstätten sowie um Werkstätten der Elektrobranche. Es handelte sich um Fragen nach der Ausstattung und der Produktions- bzw. Dienstleistungsfunktion, nach den Perspektiven und Planungen im Hinblick auf den Betrieb (Einführung weiterer bzw. moderner Maschinenausstattungen, Produktions- bzw. Dienstleistungsausweitung, Kapitalinvestitionen), nach der Belegschaftszahl und deren Qualifikation, nach dem beruflichen Werdegang des Betriebsinhabers, nach den Vorstellungen über eine zukünftige Lehrlingsausbildung. Diese Aussagen sind zwar nicht unbedingt als repräsentativ zu bewerten; sie geben aber in jedem Fall Entwicklungen in diesen Branchen wieder. Wesentlich prononcierter äußerten sich die Verbandsvertreter, die die Modernisierung des klein- und mittelständischen Gewerbes als Existenzfrage sehen. Eine entsprechend bedeutende Rolle haben sie deshalb der Qualifizierung der Betriebsinhaber und deren Mitarbeiter zuerkannt. Von daher ist es nur folgerichtig, daß sie sich in den nachfolgend beschriebenen deutsch-türkischen Projekten aktiv beteiligen.
- 4) Die hier gemachten Projektangaben beruhen teils auf zugänglichen schriftlichen Unterlagen, teils auf mündlichen Informationen von den zuständigen Projektleitern.

Literatur

- DADAS, Y.: Berufliche Bildung und Qualifikation in der Türkei, Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Sonderveröffentlichung, Berlin und Bonn 1984.
- KÜHN, G.: Die Türkei führt die duale Berufsbildung ein. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 6 / 1987.
- KÜHN, G.: Betriebliche Berufsbildungspraxis in der Türkei. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 97, Berlin und Bonn 1988.
- LAUTERBACH, U.: Berufliche Bildung des Auslands – Türkei – In: Schriftenreihe der Carl Duisberg-Gesellschaft e. V., Heft 3, Baden-Baden 1986.

MASLANKOWSKI, W.: Das duale System der Berufsausbildung der Republik Türkei. In: Informationen für Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, Nr. 31, Nürnberg 1986.

RÜTZEL, J.: Berufsausbildung in der Türkei, Situation und Entwicklungstendenzen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 83. Band, Heft 1 / 1987.

SOY, Muzaffer: Interessante türkische Berufe. Minyatür Yayinlari: 8 d. Istanbul a. J.

TEGTMEIER, W.: Mehr Kooperation zwischen Staat und Wirtschaft bei der Wiedereingliederung. In: Handelsblatt, Nr. 61 vom 29.3.1989, Beilage Türkei.

Kurzbericht über die Sitzung 2/89 des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung am 11./12. Mai 1989 in Berlin

Die zweite Sitzung des Hauptausschusses im Jahr 1989 fand am 11./12. Mai 1989 in Berlin statt.

Ein Schwerpunkt dieser Sitzung des Hauptausschusses war die Diskussion von „**Konsequenzen aus der Realisierung des Europäischen Binnenmarktes 1992 für die berufliche Bildung**“, an der auch der Bundestagsabgeordnete Prof. Gert Weisskirchen teilnahm. In der Debatte wurde festgestellt, es sei notwendig, daß die Bundesrepublik stärker auf die Entscheidungen und Programme der EG auf dem Gebiet der beruflichen Bildung Einfluß nimmt. Hierzu sei es wünschenswert, die nationale Koordination zu verbessern. Ebenfalls hervorgehoben wurde, daß der Europäische Gedanke tiefer in das Bewußtsein der Bevölkerung dringen und auch in innenpolitischen Entscheidungen — Umgang mit Ausländern im eigenen Land — einfließen müsse. Alle Gruppen im Hauptausschuß betonten, daß das duale System ohne das Konsensprinzip — die Beteiligung der Sozialparteien — in der beruflichen Bildung undenkbar sei. Dieser Vorteil müsse im Hinblick auf den europäischen Einigungsprozeß erhalten bleiben.

Über diese Diskussion wird in einer der nächsten Ausgaben von BWP ausführlich berichtet.

Einen anderen Schwerpunkt der Sitzung des Hauptausschusses bildete die Beratung über die **Initiative des Landes Baden-Württemberg (Entwurf einer Entschließung des Bundesrates zur Sicherung angemessener Ausbildungschancen für leistungsgeminderte, jedoch nicht behinderte Jugendliche und Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Berufsbildungsgesetzes und der Handwerksordnung)**.

Einhellig lehnte der Hauptausschuß die beantragte Änderung des BBiG und der HwO ab. Zum Entschließungsantrag des Landes Baden-Württemberg wird der

Hauptausschuß am 19. Juni 1989 in einer Sondersitzung eine eigene Empfehlung verabschiedet.

Der Hauptausschuß verabschiedete einstimmig die weiter unten abgedruckte Empfehlung zu **Problemen des Ausbildungsabbruchs**.

In einer **Diskussion mit dem zuständigen Abteilungsleiter im Bundeswirtschaftsministerium**, Herrn MinDir. Geisendörfer, wurde von allen Beteiligten betont, daß an dem bewährten Konsensprinzip beim Zustandekommen von Ausbildungsordnungen festgehalten werden soll. Darüber hinaus wurde der Bundeswirtschaftsminister aufgefordert, stärker als bisher seine Zuständigkeit als Fachminister für den Erlaß von Ausbildungsordnungen in der Öffentlichkeit hervorzuheben und auf die Bedeutung einer qualifizierten Ausbildung der Jugendlichen für die Wirtschaft hinzuweisen. Mit diesem Gespräch wurden die in letzter Zeit aufgetretenen Unstimmigkeiten zwischen dem Verordnungsgeber und dem Hauptausschuß beigelegt.

Von Wichtigkeit waren ferner die **Beschlüsse des Hauptausschusses zur Aufbauorganisation des Bundesinstituts**.

Es handelte sich dabei um Konsequenzen aus der Evaluierung des Bundesinstituts. Im Jahre 1984 wurde der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft vom Haushaltsausschuß des Deutschen Bundestages gebeten, das Bundesinstitut auf seine wissenschaftliche und wirtschaftliche Effizienz zu überprüfen. Daraufhin setzte der BMBW am 28. 6. 1985 eine unabhängige Sachverständigenkommission ein. Die Kommission legte am 15. Juli 1986 ihr Gutachten vor, zu dem sowohl der Hauptausschuß in zwei Beschlüssen als auch der Generalsekretär Stellung genommen haben. Der BMBW sandte seine Stellungnahme im September 1987 dem Haushaltsausschuß zu. Haupt-

ausschuß und Generalsekretär hatten sich darauf verständigt, Mitte 1989 die Konzeption für eine Neugliederung des Instituts in Hauptabteilungen einschließlich der Überprüfung ihrer Anzahl fertigzustellen.

Zu dem Vorschlag des Generalsekretärs zur Gliederung des Bundesinstituts in 6 Hauptabteilungen und deren Aufgabenbeschreibung wurde im Hauptausschuß mit 33:11:0 Stimmen das Einvernehmen hergestellt, wobei die Beauftragten der Arbeitgeber ein Minderheitsvotum und die Beauftragten der Arbeitnehmer eine Protokollerklärung abgaben.

Dem Organisationsplan des Generalsekretärs (Gliederung des BIBB in Abteilungen — Benehmensregelung) wurde einstimmig zugestimmt.

Weiter nahm der Hauptausschuß die vom Generalsekretär beabsichtigten weiteren Maßnahmen zur Effizienzsteigerung zur Kenntnis.

Die Aufstellung eines jährlichen **Arbeitsprogramms des Bundesinstituts** ist eine weitere Konsequenz aus der Evaluierung. Der Generalsekretär legte einen Prototyp für ein Arbeitsprogramm vor, das vom Hauptausschuß gebilligt wurde. Wie vorgesehen war die Vorlage des Arbeitsprogramms Anlaß für die — in diesem Jahr erstmalig stattgefundenene — **forschungspolitische Grundsatzdebatte** des Hauptausschusses. Auch über diese Diskussion wird in einer der späteren Ausgaben der Zeitschrift BWP ausführlich berichtet werden.

Aus Anlaß seines Ausscheidens aus Altersgründen gab Herr Pampus, Leiter der Abteilung Curriculumerprobung im Bundesinstitut, im Rahmen des Tagesordnungspunktes „**Aus der Arbeit des Bundesinstituts**“ eine Übersicht über die Arbeiten des BIBB auf dem Gebiete der Modellversuchsbetreuung und einen Überblick über Akzente der Modellversuchsförderung im Bereich der beruflichen Bildung. In der anschließenden Diskussion

stellten die Mitglieder des Hauptausschusses übereinstimmend die besondere Bedeutung der Modellversuche für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung heraus. Sie stellten fest, daß größere Anstrengungen unternommen werden müßten, um die Erkenntnisse

aus Modellversuchen zu verbreiten und umzusetzen. Hauptausschuß und Generalsekretär dankten Herrn Pampus für seine 18jährige engagierte Mitarbeit.

Anläßlich dieser Sitzung des Hauptausschusses — der letzten regulä-

ren in der 2. Amtsperiode des Hauptausschusses nach BerBiFG — würdigten Hauptausschuß und Generalsekretär die Verdienste des aus Altersgründen ausscheidenden langjährigen Vorsitzenden (für die Beauftragten der Arbeitgeber) Albrecht Bendziula.

Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zu Problemen des Ausbildungsabbruchs vom 12. Mai 1989

Seit 1985 brachen bei einem Gesamtbestand von rd. 1,8 Mio. Ausbildungsverträgen jährlich etwa 100 000 Jugendliche die Berufsausbildung vorzeitig ab. Seitdem steigt die Anzahl jährlicher Vertragslösungen weiter an. Ob sich diese Entwicklung mit der zunehmenden Entspannung auf dem Ausbildungsstellenmarkt fortsetzt, ist ungewiß. Aufgrund einschlägiger empirischer Untersuchungen kann davon ausgegangen werden, daß etwa die Hälfte aller Jugendlichen, die ihren Vertrag lösen, eine neue Ausbildung beginnt, während die andere Hälfte ohne weitere Ausbildung bleibt.

Die Größenordnung des Problems sowie seine Folgewirkungen signalisieren bildungspolitischen Handlungsbedarf, weil sich hier negative Konsequenzen für die betroffenen Jugendlichen, für die Betriebe und für die Volkswirtschaft ergeben:

- Aus der Sicht der Jugendlichen, weil der Abbruch selbst sowie seine Folgewirkungen häufig zu nachteiligen Veränderungen ihres beruflichen Lebensweges führen;
- aus betrieblicher Sicht wegen finanzieller Verluste durch Investitionen in nicht beendete Ausbildungen;
- aus volkswirtschaftlicher Sicht aufgrund der sozialen Kosten, die entstehen, weil die Personengruppe der Nichtqualifizierten größeren Arbeitsmarktrisiken ausgesetzt ist und weil ein Großteil der infolge von Ausbil-

dungsabbrüchen freien Ausbildungsplätze kurzfristig nicht wiederbesetzt werden kann und somit dem Ausbildungsstellenmarkt nicht zur Verfügung steht.

Von welcher Seite das Problem auch betrachtet wird, die Verringerung von Ausbildungsabbrüchen und die Verbesserung der Möglichkeiten einer qualifizierten anschließenden Ausbildung in Fällen nicht vermeidbarer Abbrüche liegt im wirtschaftlichen und sozialen Interesse.

Gründe für den Abbruch einer Berufsausbildung

Ausbildungsabbrüche sind — rechtlich gesehen — Kündigungen des Ausbildungsvertrages, die nur aus vom Gesetzgeber zugelassenen Gründen erfolgen dürfen oder Lösungen in gegenseitigem Einvernehmen. Nach § 15 BBiG werden folgende Kündigungsgründe unterschieden:

- Kündigung während der Probezeit,
- Kündigung aus wichtigem Grund durch den Auszubildenden,
- Kündigung aus wichtigem Grund durch den Auszubildenden,
- Kündigung wegen Berufsaufgabe oder Berufswechsel durch den Auszubildenden.

In der Praxis erfolgen Vertragsauflösungen am häufigsten in gegenseitigem Einvernehmen.

Die rechtlichen Gründe für eine vorzeitige Vertragslösung vermögen jedoch nicht die tatsächlichen Gründe für den Abbruch deutlich zu machen. Nur diese bieten eine hinreichend verlässliche Basis für Empfehlungen zur Entschärfung des Problems.

Da die amtliche Statistik sich ausschließlich auf die rechtlichen Vertragslösungsgründe bezieht, muß auf empirische Studien zurückgegriffen werden, um die tatsächlichen Gründe zu ermitteln.

Die vorliegenden empirischen Studien weichen hinsichtlich ihrer Zielsetzung, Datenbasis und Erhebungsformen voneinander ab, sie ermöglichen jedoch einen gewissen Überblick über Abbruchgründe: (Anmerkung: Die hier gewählte Reihenfolge bedeutet keine Rangfolge.)

1. Aus der Sicht der Auszubildenden:

- a) Abbruchgründe aus dem betrieblichen Bereich
 - Schwierigkeiten mit Ausbildern und Kollegen;
 - fachliche und pädagogische Mängel in der Ausbildung;
 - Beschäftigung mit ausbildungsfremden Tätigkeiten/Überschreitung der zulässigen Arbeitszeit (Ausbildungsbedingungen).
- b) Abbruchgründe aus dem schulischen Bereich
 - fachliche Überforderung;
 - nicht mehr aufholbare Wissenslücken.
- c) Abbruchgründe aus dem persönlichen Bereich
 - Ausbildungsberuf war nicht Wunschberuf;

- andere Vorstellungen über die Ausbildungsinhalte;
- mangelnde Zukunftsperspektiven für die künftige Berufstätigkeit;
- Wohnortwechsel, Probleme im Elternhaus, eigene Familie;
- gesundheitliche Gründe;
- Aufnahme eines Studiums.

2. Aus der Sicht der Auszubildenden:

- mangelnde Leistungen der Auszubildenden einschließlich fehlender Motivation und/oder häufige Abwesenheit vom Betrieb und/oder von der Berufsschule;
- Verfehlungen des Auszubildenden;
- Betriebsaufgabe oder Wegfall der Ausbildungsseignung.

Insgesamt gilt, daß der Ausbildungsabbruch selten auf eine Abbruchursache allein zurückzuführen ist, vielmehr ist meist ein ganzes Bündel von Ursachen ausschlaggebend. Ausbildungsabbrüche sind zudem nicht die Folge spontaner Entscheidungen, sondern Folge von länger andauernden und sich verschärfenden Schwierigkeiten in der Ausbildung.

Lösungsansätze/ Maßnahmenkatalog

Die vorliegenden Erkenntnisse über den Ausbildungsabbruch liegen überwiegend im analytischen Bereich (d. h. bei der Anzahl der Vertragslösungen, der Gründe und der Folgen) und weniger im Bereich konkreter Lösungsansätze. Erfahrungen mit Maßnahmen zur Lösung des Problems liegen nicht vor. Deshalb kann zunächst nur eine Übersicht über zweckmäßige Maßnahmen gegeben werden:

1. Maßnahmen im Bereich allgemeinbildender Schulen:

- Verbesserung der Information über die Berufs- und Arbeitswelt,
- Betriebspraktika für alle Schüler,

- verstärkte Einbeziehung von Fragen der Berufs- und Arbeitswelt in die Aus- und Fortbildung der Lehrer,
- umfassende Informationen für die Schulen von der Bundesanstalt für Arbeit und von der Wirtschaft.

2. Maßnahmen im Bereich der Berufsberatung:

- qualifizierte, gezielte und praxisnahe Informationen und Beratung bei der Berufswahl,
- frühzeitige und umfassende Klärung der Eignung, insbesondere auch in gesundheitlicher Hinsicht,
- jugendgerechte und aktuelle Informationen über Berufsaussichten und Weiterbildungsmöglichkeiten,
- verstärkte Zusammenarbeit der Berufsberater mit Ausbildungsberatern und den Trägern der Jugend- und Sozialhilfe,
- schnelle und unbürokratische Beratung und Vermittlung der Ausbildungsabbrecher.

3. Beitrag der Auszubildenden zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen:

- frühzeitige Inanspruchnahme von Beratungsangeboten vor und während der Ausbildung (durch Berufsberater, Ausbildungsberater / Lehrlingswarte und Ausbilder),
- intensivere Nutzung der Probezeit zur Überprüfung der Eignung und Neigung.

4. Maßnahmen im Bereich der Ausbildungsbetriebe:

- verstärkte Berücksichtigung des Aspektes „Ausbildungsabbruch“ in der Ausbilderqualifizierung,
- Intensivierung der Gesprächsbereitschaft bei der Entstehung und Bewältigung von Konflikten, Übergangshilfen seitens des Ausbilders zu Beginn der Ausbildung für den Übergang von der Schule in den Beruf und zur Integration der Auszubildenden in den Ausbildungs- und Betriebsablauf,

- Steigerung der Ausbildungsmotivation durch den Einsatz moderner Lehr- und Lernmethoden,
- Steigerung der Ausbildungseffektivität durch weitere Verbesserung des betrieblichen Lernangebots sowie der personellen und sächlichen Rahmenbedingungen für die Durchführung der Berufsausbildung,
- verstärkte Nutzung ausbildungsbegleitender Hilfen für die Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen bei lernschwachen und ausländischen Jugendlichen,
- rechtzeitiger Einsatz von Ausbildungsberatern und Lehrlingswarten (Informations- und Beratungsangebote für die Jugendlichen),
- zeitlich flexible Einstellung von Auszubildenden nach erfolgtem Ausbildungsabbruch,
- Verbesserung der Abstimmung mit den Berufsschulen vor Ort.

5. Maßnahmen im Bereich der Berufsschulen:

- Intensivierung der Kontakte zwischen Berufsschullehrern, Ausbildern, Ausbildungsberatern und Eltern,
- Verbesserung der Abstimmung mit den Ausbildungsbetrieben vor Ort,
- Stütz- und Fördermaßnahmen,
- Sicherung des Berufsschulbesuchs nach erfolgtem Ausbildungsabbruch, insbesondere unverzügliche Aufnahme bei neuem Ausbildungsvertrag.

Aus dem Deutschen Bundestag

Anfrage zur Regelung der Zugangsvoraussetzungen in den anerkannten Ausbildungsberufen

Der Abgeordnete Rixe (SPD) hat die Bundesregierung zur Regelung der Zugangsvoraussetzungen zu den anerkannten Ausbildungsberufen befragt. Die Beantwortung der Frage erfolgte durch die Parlamentarische Staatssekretärin Frau Karwatzki. Frage und Antwort werden im folgenden im Wortlaut wiedergegeben¹⁾:

Geschäftsbereich des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft

81. Abgeordneter Rixe (SPD):

Ich frage die Bundesregierung, ob die Zugangsvoraussetzungen zu den anerkannten Ausbildungsberufen in den Bundesländern einheitlich geregelt sind?

Antwort der Parlamentarischen Staatssekretärin Frau Karwatzki vom 21. März 1989:

Die Ausbildungsordnungen des Bundes nach §25 Berufsbildungsgesetz bzw. §25 der Handwerksordnung für anerkannte Ausbildungsberufe enthalten keine Zugangsvoraussetzungen. Diese Berufe stehen deshalb rechtlich allen Absolventen des allgemein- und berufsbildenden Schulwesens unabhängig von ihrer Vorbildung offen. Für länderrechtliche Zugangsregelungen ist insoweit — abgesehen von den Schulpflichtregelungen — verfassungsrechtlich kein Raum.

Bei der konkreten Auswahlentscheidung für einen Ausbildungsplatz berücksichtigen naturgemäß die Ausbildungsbetriebe und öffentlichen Einrichtungen auch die Vorbildung der Bewerber.

82. Abgeordneter Rixe (SPD):

Sind solche Regelungen für den Zugang zu anerkannten Ausbil-

dungsberufen Gegenstand von Kultusministerkonferenz-Vereinbarungen, und wie sind landesrechtliche Regelungen zum Berufsvorbereitungsjahr und zum Berufsgrundschuljahr bzw. zu vergleichbaren Angeboten diesbezüglich aufeinander abgestimmt?

Antwort der Parlamentarischen Staatssekretärin Frau Karwatzki vom 21. März 1989:

Aus den in der Antwort zu Frage 81 angeführten Gründen kann der Zugang zu anerkannten Ausbildungsberufen des Bundes auch nicht durch Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz geregelt werden.

Hinsichtlich des Berufsgrundschuljahres gilt die Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz über das Berufsgrundbildungsjahr vom 19. Mai 1978. Nach Nummer 1.2 dieser Rahmenvereinbarung werden Jugendliche in das Berufsgrundbildungsjahr aufgenommen, die mindestens eine neunjährige Vollzeitschulpflicht erfüllt haben und sich für ein Berufsfeld entschieden haben. Für Jugendliche ohne Hauptschulabschluß muß — nach dieser Rahmenvereinbarung — durch geeignete Maßnahmen im Sinne einer Schullaufbahnberatung geprüft werden, ob und in welchen Berufsfeldern Aussicht auf eine erfolgreiche Teilnahme am Berufsgrundbildungsjahr besteht.

Für den Zugang zum Berufsvorbereitungsjahr oder zu vergleichbaren Angeboten gibt es keine Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz.

83. Abgeordneter Rixe (SPD):

Welche Kultusministerkonferenz-Vereinbarungen gibt es zur Vereinheitlichung der Zugangsvoraussetzungen und der Umsetzung in den Berufsschulen hinsichtlich der neu geordneten Ausbildungsberufe?

Antwort der Parlamentarischen Staatssekretärin Frau Karwatzki vom 21. März 1989:

Aus den in der Antwort zu Frage 81 genannten Gründen gibt es auch in den neu geordneten Ausbildungsberufen nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung keine Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz zur Vereinheitlichung der Zugangsvoraussetzungen.

Zur Umsetzung der neu geordneten Ausbildungsberufe in den Berufsschulen hat die Kultusministerkonferenz entsprechend dem mit der Bundesregierung vereinbarten Verfahren (Gemeinsames Ergebnisprotokoll betr. das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung vom 30. Mai 1972) Rahmenlehrpläne für den Berufsschulunterricht — und in den neu geordneten Metall- und Elektroberufen auch neue Rahmenlehrpläne für das Berufsgrundbildungsjahr — beschlossen.

¹⁾ Vgl. Deutscher Bundestag — 11. Wahlperiode, Drucksache 11/4292, S. 37—38, Bonn 1989.

Lernen nach der Lehre wird immer wichtiger

Wer geglaubt hat, mit der Facharbeiter- bzw. Gesellenprüfung sei es nun endlich geschafft, hat sich getäuscht. Auch nach der Ausbildung wird noch tüchtig weitergelernt. Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat unter dem Titel „Lernen nach der Lehre — Die ersten Berufsjahre als Qualifizierungsphase“ erstmals eine ausführliche empirische Untersuchung zu diesem Thema durchgeführt. Ausgewertet wurden die Angaben von 1 800 jungen Fachkräften, die zwischen 1980 und 1984 eine Berufsausbildung abgeschlossen haben und in ihrem erlernten Beruf Beschäftigung fanden. Hier einige wichtige Ergebnisse:

- In den ersten Berufsjahren wird — mehr als in der Vergangenheit — hinzugelern. Ein Indiz ist der steigende Weiterbildungsanteil unter Berufsanfängern. 22% der Ausbildungsabsolventen, die im erlernten Beruf arbeiten, haben heute berufsbegeleitende Weiterbildungskurse besucht. Vor sechs Jahren waren es erst 19%.
- Für die Entwicklung der fachlichen und überfachlichen Qualifikationen in den ersten Berufsjahren ist der Besuch von Weiterbildungsgängen und Kursen wichtig; noch bedeutsamer ist aber der Zuwachs an Berufserfahrung über „learning on the job“ und das Anlernen durch Arbeitskollegen.
- Die im Beruf eingemündeten Absolventen einer betrieblichen Ausbildung wollen vor allem ihre EDV-Kenntnisse erweitern. Häufig genannt werden auch Fremdsprachen-, Waren-, Produkt- und Materialkenntnisse, Elektrotechnik und Elektronik sowie Kenntnisse der Betriebsführung, der Organisation und des Personalwesens.
- Junge Fachkräfte in gewerblich-technischen Berufen benötigen

zum Teil kaufmännische Zusatzqualifikationen (Buchhaltung, Rechnungswesen, Betriebsführung, Vertrieb, Marketing etc.) sowie Fremdsprachen. Hervorzuheben ist auch der recht häufig geäußerte Wunsch dieser Fachkräfte nach pädagogischen Qualifikationen. Dies kann als Beleg dafür gewertet werden, daß es bei gewerblich-technischen Berufen stärker als bei kaufmännisch-verwaltenden Berufen darum geht, bereits in den ersten Berufsjahren das in der Ausbildung Gelernte an andere weiterzuvermitteln.

- Die Chance und die Notwendigkeit, nach Abschluß der Ausbildung hinzuzulernen, hängt nicht nur von der Tätigkeit — z. B. der Anwendung programmgesteuerter Arbeitsmittel oder dem Gestaltungsspielraum der Arbeit — ab, sondern auch von dem gewählten Ausbildungsberuf. So finden sich unter den zehn am stärksten besetzten Ausbildungsberufen fünf, für die die ersten Berufsjahre unter Qualifizierungsgesichtspunkten besonderes Gewicht haben: Es sind die drei kaufmännisch-verwaltenden Berufe Industriekaufmann/kauffrau, Bankkaufmann/kauffrau und Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel sowie die beiden gewerblich-technischen Berufe Elektroinstallateur/in sowie Maschinenschlosser/in. Unter den nächsten zehn Berufen finden sich nur zwei (Arzthelfer/in und Betriebsschlosser/in), in denen der Zuwachs an „Berufserfahrung“ ebenfalls überdurchschnittlich hoch ist.
- Wenig Zusatzqualifizierend sind die ersten Berufsjahre demgegenüber bei den Verkaufsberufen (Verkäufer/in, Verkäufer/in im Nahrungsmittelhandwerk, Einzelhandelskaufmann / kauf-frau), bei dem Friseur/der Friseurin, Maler/in und Lackie-

rer/in, Tischler/in, Bäcker/in, Zahnarthelferin/in, Koch/Köchin sowie dem Maurer.

- Im öffentlichen Dienst (33%) und in Großbetrieben (29%) wird am meisten „hinzugelern“, im Handwerk (15%) und in Kleinbetrieben (20%) am wenigsten.
- Wer Abitur oder mittlere Reife hat, lernt häufiger nach der Lehre weiter (28%) als Hauptschulabgänger (18%). Frauen bezeichnen mit 25% etwas häufiger als Männer die ersten Berufsjahre als für sie wichtigste Qualifizierungsphase.

Wer sich genauer informieren will: Peter-Werner Kloas unter Mitarbeit von Sabine Davids und Dick Moraal. Lernen nach der Lehre — die ersten Berufsjahre als Qualifizierungsphase, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung Heft 103, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31 (K3 — Veröffentlichungswesen, Tel.: 0 30/86 83-5 20/2 16.

(Kls)

Joachim Münch:

Berufsbildung und Bildung in den USA

Bedingungen, Strukturen, Entwicklungen und Probleme

Schriftenreihe „Ausbildung – Fortbildung – Personalentwicklung“, Band 28

Erich Schmidt Verlag, Berlin, Bielefeld, München 1989, 56,— DM
ISBN 3-503-02790-4

Wer sich eingehender mit Berufsbildung und Bildung in den USA befaßt hat, kann den Umfang an Arbeit, aber auch den Mut ermes- sen, den das Unternehmen erfordert, dieses Thema zum Gegenstand einer wissenschaftlichen Untersuchung und einer auch für den interessierten Laien verständlichen Monographie zu machen. Joachim Münch hat diesen Mut bewiesen, wofür ihm zumindest der Dank all jener sicher ist, die sich beruflich mit dem im letzten Jahrzehnt stark expandierenden Geschäft des internationalen Austausches über Bildungssysteme, Berufsbildungswege und Kooperationsformen zwischen dem staatlichen und privaten Sektor im Bildungswesen der Nationen zu befassen haben.

In Anlehnung an eine von Amerikanern oft gebrauchte ironische Kennzeichnung der Siedlungsagglomeration Los Angeles: „a lot of cities looking for a town“, ließe sich die US-amerikanische Bildungslandschaft folgendermaßen charakterisieren: „a lot of independent educational institutions looking for a system“. Joachim Münch hat es vermocht, in mühsamer Kleinarbeit durch das Zusammentragen zahlreicher exemplarischer Beispiele die Berufsbildungsstrukturen im amerikanischen Bildungswesen sichtbar werden und aus einer Vielzahl von zunächst unverbunden erscheinenden Miniaturen ein Mosaikbild entstehen zu lassen.

Aus der Fülle der das amerikanische Bildungswesen prägenden Strukturmerkmale hat er mit kräftigen Strichen, die das Exemplarische und die ganzheitliche Betrachtung hervorheben, Land und Leute, das politische System, die Wirtschaft und die Gewerkschaften charakterisiert. Diese Strukturmerkmale dienen als notwendiger Erläuterungshintergrund für die berufliche Bildung in den USA, den eigentlichen Untersuchungsgegenstand. Die im Vergleich zu den anderen Strukturmerkmalen detailliertere Schilderung der amerikanischen Gewerkschaften dient besonders dem Systemverständnis, weil nur dank deren Initiative von einem Lehrlingswesen in den USA gesprochen werden kann. Münchs Verdienst ist es, den Nachweis für die Lebendigkeit des amerikanischen Lehrlingswesens geführt zu haben, von dessen Existenz die meisten Europäer, aber auch viele Amerikaner keine oder nur sehr verschwommene Vorstellungen haben.

Münch belegt, daß fast alle Elemente des in den deutschsprachigen Ländern verbreiteten betrieblich/schulischen Ausbildungssystems, das wir „dual“ nennen, in der Vielfalt der Erscheinungsformen des amerikanischen Lehrlingswesens ebenfalls vorkommen. Er arbeitet aber auch die wesentlichen Unterschiede des amerikanischen Lehrlingswesens zum Dualen System deutlich heraus.

In seiner Bewertung der beruflichen Bildung in den Vereinigten Staaten kommt Münch zwar zu dem Schluß, daß „die Lehrlingsausbildung mit ihrer starken Praxisorientierung in besonderem Maße geeignet ist, den für die amerikanische Wirtschaft erforderlichen Kern hochqualifizierter Facharbeiter bereitzustellen“. Gleichzeitig arbeitet er jedoch die Gründe deutlich heraus, die eine solche Entwicklung bisher verhindert haben und wahrscheinlich auch in Zukunft verhindern werden. Die Lehrlingsausbildung in den USA ist in ihrer Entstehung und ihrer heutigen Ausprägung – wie bereits erwähnt – stark mit der amerikanischen Gewerkschaftsbewegung verbunden. Im Gegensatz dazu war sie in den deutschsprachigen Ländern traditionell eine Angelegenheit der Arbeitgeber. In der

Bundesrepublik Deutschland haben erst eine Reihe von Bundesgesetzen (Berufsbildungsgesetz, Betriebsverfassungsgesetz, Berufsbildungsförderungsgesetz), die die berufliche Bildung zu einer öffentlichen Aufgabe machten und den Gewerkschaften weitgehende Mitbestimmungsrechte bei der Planung und Durchführung der beruflichen Bildung übertrugen, die früher recht harte Systemkritik aus den Arbeitnehmerorganisationen weitgehend verstummen lassen. Die Gewerkschaften wurden damit zu Mitträgern und Mitgestaltern des Dualen Systems.

Die enge Bindung der Lehrlingsausbildung an die Gewerkschaftsbewegung in den Vereinigten Staaten, dies zeigt Münch in seinem Kapitel über die Gewerkschaften auf, ist dagegen ein Grund, weshalb diese Berufsbildungsform nur im Verborgenen blüht. In den Vereinigten Staaten hat sich in den letzten zehn Jahren, von der vorherrschenden politischen Meinung kräftig gefördert, ein gewerkschaftsfeindliches Klima entwickelt, in dem sich die Lehrlingsausbildung kaum entwickeln kann. Es gibt zu viele Betriebe und Bundesstaaten, die die Gewerkschaften in ihrem Einflußbereich ausgrenzen. Dies hat zur Folge, daß eine von den Gewerkschaften mitverantwortete berufliche Bildung keine Breitenwirkung erzielen kann. Die USA wären aber nicht die USA, könnte man nicht von erfolgreichen Gegenbeispielen berichten. Münch beschreibt in seinem Kapitel über die Betriebe als Träger von Aus- und Weiterbildung ein Kooperationsmodell zwischen der Vereinigten Automobilarbeiter-Gewerkschaft und der Ford Motor Company (UAW-FORD National Education Development and Training Center), das – auf einem Tarifvertrag beruhend – seit 1982 praktiziert wird und bereits eine Reihe von Nachahmern gefunden hat. Dieses Tarifvertragsmodell könnte bei einer Reihe neuester Tarifverträge in der Bundesrepublik Deutschland Pate gestanden haben, geht aber zum Teil weit über diese hinaus:

1. Hauptzielgruppe der Aus- und Weiterbildung sind ungelernete Arbeiter und Facharbeiter.
2. Das Modell hat solidarischen Charakter; es bezieht auch bereits arbeitslos gewordene Beschäftigte des Unternehmens mit ein.
3. Die Finanzierung erfolgt über einen tarifvertraglich vereinbarten und somit weitgehend konjunktur-unabhängigen Fonds, der vom Unternehmen und der Gewerkschaft partnerschaftlich verwaltet wird.

In den USA hat berufliche Bildung nie den Stellenwert gehabt, den das Duale System nach dem Berufsbildungsgesetz bei uns erreicht hat. So werden in einem der am meisten beachteten Berichte der 80er Jahre zur Reform des

amerikanischen Bildungssystems, „A Nation at Risk“ von 1982, neue Grundlagen zur Verbesserung der Effizienz des High School-Systems gefordert. Die Berufsbildung zählt jedoch nicht dazu.

Münch weist nach, daß die für die berufliche Qualifizierung bedeutendsten Institutionen in den USA heute die Community Colleges oder Technical Institutes sind. Diese zweijährigen Colleges bieten neben einer hochqualifizierten Berufsausbildung auch Studienvorbereitung an. Münch zeichnet die stürmische Entwicklung der Community Colleges in den letzten beiden Jahrzehnten nach und beschreibt mit dieser Institution ein hervorragendes Beispiel für die lokale Kooperation zwischen Wirtschaftsunternehmen und Berufs-

schulen zur Bewältigung der durch die Informationstechnische Revolution ausgelösten Weiterbildungswelle.

Die zunehmende Internationalisierung der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik erfordert, nicht zuletzt mit Blick auf die Öffnung des europäischen Binnenmarktes ab 1992, mehr Informationen über andere Berufsbildungssysteme. Die von Joachim Münch vorgelegte Untersuchung über Berufsbildung und Bildung in den USA ist eine wahre Fundgrube an Informationen und Anregungen für Bildungsplaner und Bildungspolitiker, insbesondere aber für alle in Praxis oder Forschung an der Berufsbildung Beteiligten.

Hermann Schmidt, Berlin

Autoren

Astrid Bleck-Klatt

Zentrum für Weiterbildung (ZWB)
Universität Bremen
Postfach 33 04 40
2800 Bremen 33

Ute Büchele

Gesellschaft für
Ausbildungsforschung und
Berufsentwicklung e. V.
Bodenseestraße 5
8000 München 60

Karlheinz Fingerle

Erfurter Straße 9
3501 Ahnatal

Claus Gellermann

Landwirtschaftskammer Hannover
Johannsenstraße 10
3000 Hannover 1

Dieter Herth

Bundesverband Deutscher
Berufsausbilder e. V.
Albrecht-Dürer-Straße 56
7920 Heidenheim

Hannelore Kerbl

Wacker-Chemie GmbH
Prinzregentenstraße 22
8000 München 22

Dr. Willi Maslankowski

Bundesministerium für Bildung
und Wissenschaft
Heinemannstraße 2
5300 Bonn 2

Peter Jürgen Schneider

Friedrichsdorfer Büro für
Bildungsplanung
An der Sölke 5
3320 Salzgitter 1

Dr. Wolfgang Wesely

Volkshochschule Ostkreis
Hannover
Mittelstraße 18
3160 Lehrte

Winfried Schulz

Rolf Jansen

Reinhard Selka

Ingeborg Weßnböck-Buck

Hans-Christian Steinborn

Günter Kühn

Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31

Hinweis der Redaktion:

Das Jahresinhaltsverzeichnis 1988 (17. Jahrgang) und Sachregister erscheint als Beilage mit der nächsten Ausgabe.

RATGEBER FÜR FERNUNTERRICHT '89

INFORMATIONEN UND EMPFEHLUNGEN

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

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

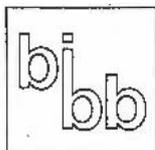
Der „Ratgeber für Fernunterricht '89“ ist geeignet, diese besondere Form der Weiterbildung transparenter zu machen und damit den Teilnehmerkreis zu erweitern. Die zusammengestellten Informationen, Hinweise und Empfehlungen sind ein nützlicher Leitfaden für alle Interessenten und eine praktische Arbeitshilfe für diejenigen, die sich als Bildungs-, Berufs- oder Arbeitsberater mit dem Fernunterricht befassen.

Die Broschüre gibt

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

Der „Ratgeber für Fernunterricht '89“ ist kostenlos erhältlich beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Abteilung Fernunterricht, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, Tel.: (030) 86 83-3 21 / 424, und bei der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht, Peter-Welter-Platz 2, 5000 Köln 1, Tel. (0221) 2355 38/39.

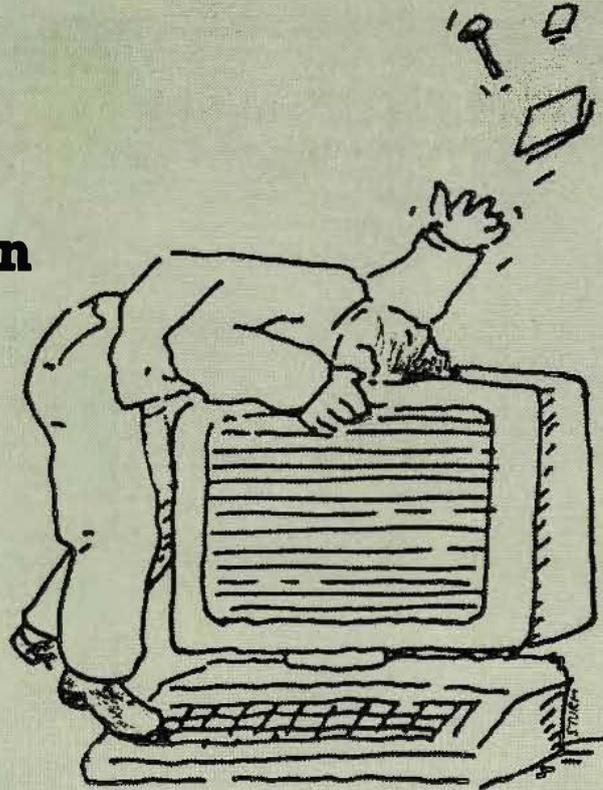
Bundesinstitut für
Berufsbildung (BIBB)
Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31
Tel. (030) 8 68 31



Staatliche Zentralstelle
für Fernunterricht (ZFU)
Peter-Welter-Platz 2
5000 Köln 1
Tel. (0221) 235538/39



Neue Qualifikationen fordern neue Methoden



- Selbständiges Planen, Durchführen und Bewerten einerseits,
- neue Technologien — z. B. die CNC-Technik — andererseits sollen jetzt vom metalltechnischen Facharbeiter gelernt werden.

Wie kann das geschehen? Wie staltet man sich dafür aus? Wie verhält man sich dabei als Ausbilder?

Das Seminar-Paket

CNC-Technik ausbilden — aber wie?

gibt darauf Antworten:

- **handlungsorientiertes Lernen**, bei dem sich der Auszubildende aktiv und selbständig mit sinnvollen Aufgaben auseinandersetzt — möglichst im Team.
- Planungshilfen, Anregungen und konkrete Beispiele für die Gestaltung solcher Lernsituation.
- Vorschläge für eine qualifikationsgerechte CNC-Ausstattung.
- Hinweise zur **neuen Rolle des Ausbilders**.

	BIBB-Best.-Nr.	Preis	ISBN
Seminarpaket	12514	40,— DM	3-88555-303-1
Teilnehmerunterlagen	12844	je 3,— DM (ab 10 Expl.)	