

Digitales Brandenburg

hosted by **Universitätsbibliothek Potsdam**

Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag

"fallorientierte berufspädagogische Fortbildung für betriebliches
Ausbildungspersonal" ; Untersuchung im Auftrag des Bayerischen
Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und
Gesundheit

Ergebnisse

**Müller, Kurt R.
Mechler, Moritz
Lipowsky, Birgit**

München, 1997

1. Anlässe

urn:nbn:de:kobv:517-vlib-6552

A. GRUNDLEGUNG

1. Anlässe

1.1 Zur Begründung des Modellversuchs

Modellversuche in der Weiterbildung sind, im Unterschied zur alltäglichen Weiterbildungspraxis, dadurch gekennzeichnet, daß sich die Bildungspraxis der wissenschaftlichen Begleitung und Reflexion öffnet und stellt. Die Öffnung der Praxis für das wissenschaftliche Erkenntnisstreben ist für die Praxis nicht immer ein Gewinn, weil sich der Wissenschaftsbetrieb aus ihrer Sicht nicht selten in unerwünschter Weise in die Praxis einmischt und/oder sich die Ergebnisse der Zusammenarbeit letztlich als enttäuschend erweisen. Aber auch für die Wissenschaft ist die Zusammenarbeit mit der Praxis nicht immer eine echte Chance zur Theorieentwicklung, weil sich die Praxis dem wissenschaftlichen Erkenntnisstreben oft nur unter einschränkenden Rahmenbedingungen öffnet. Praxis folgt zumindest partiell einer anderen Vernünftigkeit als Wissenschaft, Wissenschaft ist zumindest partiell anderen Prinzipien verbunden als Praxis.

Um die Distanz zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis zu überbrücken, bedarf es eines besonderen Willens; bei Modellversuchen ist dies der politische Wille. Modellversuche im Bildungsbereich werden dann eingerichtet, wenn es aus bildungspolitischer Sicht Gründe gibt, der Bildungspraxis (innovative) Impulse anzubieten, die diese selbst nicht setzen will oder kann. Dies ist auch das Grundmotiv für die Einrichtung der Modellseminare „fallorientierte berufspädagogische Fortbildung für betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder“ seitens des Modellversuchsträgers. Der Impuls mit der Einrichtung eines Modellversuchs wendet sich an eine Weiterbildungspraxis für betriebliches Ausbildungspersonal, die sich seit vielen Jahren thematisch und konzeptionell kaum entwickelt. Der einzige nennenswerte Impuls in den letzten Jahren war die Aktualisierung des Rahmenstoffplans für die „Ausbildung der Ausbilder“ gem. AEVO im Jahre 1994 durch den Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung. Übergeordnetes Ziel dieser Neufassung ist die **Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit** der Ausbilder durch eine handlungsorientierte Lehrgangsgestaltung bei den sog. „AdA“-Seminaren. Nach dem Willen des Hauptausschusses soll der Ausbilder dadurch selbst jene Fähigkeiten entwickeln, „die er bei den Auszubildenden aufbauen soll“¹. Der Ausbilder soll lernen, Lehr- und Lernprozesse ganzheitlich zu gestalten und am „Ziel der beruflichen Handlungsfähigkeit“² auszurichten. Den Auszubildenden sollen jene „Handlungs- und Entscheidungsspielräume“ eröffnet werden, „die notwendig sind, um selbständiges Denken und Handeln im Berufsleben systematisch aufzubauen und zu entfalten.“³

Die Erprobung dieses neugefaßten Rahmenstoffplans für die „Ausbildung der Ausbilder“ in Modellversuchen hat indes gezeigt, daß die „Sachgebietsstruktur nur schwer mit dem zentralen Qualifizierungsziel der **Förderung beruflicher Handlungskompetenz** in Einklang zu bringen war. Hierfür eignen sich **aufgaben- und problemorientierte Fragestellungen, die sich aus typischen Aufgabenstellungen aus dem Berufsalltag des Ausbilders ableiten**⁴. Diese können jedoch nur selten einem Sachgebiet zugeordnet werden.“⁵

¹ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) 1996, S. 87

² Ebenda, S. 87

³ Ebenda, S. 87

⁴ Hervorhebungen durch die Verfasser.

Diese ernüchternde Bilanz eines Innovationsimpulses erscheint charakteristisch für die Gesamtsituation der **pädagogischen** Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals. Denn die Situation wird verschärft, wenn man an die **Weiterbildungsangebote** für betriebliche Ausbilder denkt, die sich an die „AdA“ eigentlich anschließen und ein berufs begleitendes, berufliches Handeln unterstützendes und weiterentwickelndes Moment darstellen sollten.

Dazu heißt es im Berufsbildungsbericht 1995: „In den alten Ländern haben in den letzten fünf Jahren vor der Befragung mehr als die Hälfte aller Ausbilder und Ausbilderinnen einen Lehrgang, Kurse oder Seminare besucht, die der Weiterbildung gedient haben. .. Andere Möglichkeiten zur Fortbildung werden ebenfalls stark in Anspruch genommen: Fast ein Drittel der nebenberuflich und mehr als die Hälfte aller hauptberuflich Auszubildenden hat in den letzten fünf Jahren Fachmessen, Ausstellungen, Kongresse oder Fachvorträge besucht; vergleichbar hoch ist die Bereitschaft, besondere Aufgaben zu übernehmen, um den eigenen beruflichen Erfahrungshorizont zu erweitern. Dementsprechend groß ist auch bei vielen Auszubildenden der Wunsch, die eigenen Kenntnisse weiter aufzufrischen oder zu ergänzen: 70 % des hauptberuflichen und 63 % des nebenberuflichen Ausbildungspersonals sehen hier für sich einen Weiterbildungsbedarf, vor allem in den Gebieten Computertechnologie/EDV-Hardware und Datenverarbeitung/EDV-Software, aber auch in den Bereichen Management/Organisation/Personalwesen, Produkt-/Materialkenntnisse, Arbeitsrecht und Erziehung/Pädagogik/Psychologie.“⁵

Diese hohe Weiterbildungsbereitschaft des betrieblichen Ausbildungspersonals steht in bemerkenswerter Diskrepanz zu den Weiterbildungskonzepten, die in der Praxis angeboten werden. Für den Bereich Erziehung, Pädagogik, Psychologie, der hier besonders interessiert, sind keine Bemühungen bekannt, ähnlich wie für die „AdA“, ein auf die Berufsaufgaben der Ausbilder zugeschnittenes und den sich verändernden Rahmenbedingungen für die betriebliche Ausbildung angemessenes Weiterbildungskonzept zu entwickeln. Das für die **berufspädagogische Grundbildung** der Ausbilder vom Hauptausschuß definierte Ziel einer „handlungsorientierten Lehrgangsgestaltung“ ist für die **pädagogische Fortbildung** der Ausbilder nirgends formuliert bzw. konzeptionell entwickelt. Auch in der pädagogischen Fortbildung dominiert die „Sachgebietsstruktur“, die, wie oben als Ergebnis der Modellversuche mit dem revidierten Rahmenstoffplan kritisch vermerkt, nur schwer mit dem zentralen Qualifizierungsziel der Förderung beruflicher Handlungskompetenz in Einklang zu bringen ist.

An dieser Stelle setzt der politische Wille zur Einrichtung eines Modellversuchs für die pädagogische Fortbildung betrieblichen Bildungspersonals an: es gilt zu überprüfen, ob das Konzept der sog. „fallorientierten pädagogischen Fortbildung“ einen innovativen Impuls für eine - den gegenwärtigen Herausforderungen der Auszubildertätigkeit angemessene - Fortbildung darstellen kann. Im besonderen gilt es zu überprüfen, ob dieses Fortbildungskonzept die **Handlungsebene der betrieblichen Berufsausbildungspraxis** erreicht und ob erwartet werden kann, daß die Kompetenz betrieblicher Ausbilder zum Handeln in berufspädagogischen Alltagssituationen durch die Teilnahme an der fallorientierten pädagogischen Fortbildung in neuer Weise fundiert, wiederhergestellt oder weiterentwickelt wird.

⁵ Ebenda, S. 87 f.

¹ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) 1995, S. 88

Mit Be
Berufs
auch f
beruf
Die G
kompli
gewach
sich st
notwen
ansatz
dingun
ben un

Zunäch
stattge
Berufs
„Wand
Prozeß
tionsfor
tierung
Hinterg
sellscha
In wirts
Unterne
gen, de
fristiger
Flexibil
beschle
können.

1. Betri
In den
beitsorg
tionen
digen V
flexible
auch re
flexiblen
schlägt
logisch
In arbei
duktions
werden

1.2 Weiterbildung der Ausbilder im Kontext des Wandels

Mit Bezug auf die Berufsaufgaben der Ausbilder und den aktuellen Herausforderungen ihrer Berufstätigkeit wird der Begründungsbogen für die Weiterbildung der Ausbilder und damit auch für entsprechende Weiterbildungskonzepte zu **gesellschaftlichen, betrieblichen und beruflichen Veränderungen** geschlagen, wie sie in den letzten Jahren stattgefunden haben. Die Grundannahme ist, daß diese Veränderungen die Berufsaufgaben der Ausbilder verkompliziert haben, daß das berufspädagogische Handeln der Ausbilder sich nicht (mehr) auf gewachsene Handlungsrountinen stützen kann, daß Ausbilder immer öfter gezwungen sind, sich stärker als bisher in schwierigen Konfliktsituationen zu bewegen und daß die dafür notwendigen Kompetenzen neu erworben werden müssen. Diese These wird im folgenden ansatzweise entfaltet. Zunächst wird auf einige Änderungen der traditionellen Rahmenbedingungen für die Ausbildertätigkeit hingewiesen, die Folgen für das Ausbilderhandeln haben und die in ihrer Bedeutung für die Weiterbildung der Ausbilder bedacht werden müssen.

1.2.1 Wandel der lernbedeutsamen Bedingungen im Betrieb

Zunächst einige Hinweise zu betrieblichen Veränderungen, wie sie in den letzten Jahren stattgefunden haben. Einige der gängigen Argumente werden kurz erwähnt; sie sind dem **Berufsbildungsbericht 1996** der Bundesregierung entnommen. Unter der Überschrift **„Wandel des Lernens im Betrieb“** wird festgestellt: *„In den letzten Jahren hat das Lernen im Prozeß der Arbeit zunehmende Bedeutung erhalten. Neue Lernorientierungen und neue Organisationsformen betrieblichen Lernens sind entstanden. Das 'lernende Unternehmen' und Lernorientierungen wie 'Organisationslernen' und 'Gruppenlernen' sind Ausdruck dieser Entwicklung. Hintergrund hierfür ist der allgemeine wirtschaftliche Umbruch und der Wertewandel in der Gesellschaft.*

In wirtschaftlicher Hinsicht geht es um die umfassende Rationalisierung und Reorganisation von Unternehmens- und Wertschöpfungsprozessen. Verschärfte internationale Wettbewerbsbedingungen, der Zwang zur raschen Produktinnovation, zur variantenreicheren Produktion und zu kurzfristigen Lieferfähigkeiten sind Hauptursachen dieses Wandels. Vieles deutet darauf hin, daß sich Flexibilität und Innovationsfähigkeit des Wirtschafts- und Arbeitssystems in Zukunft weiterhin beschleunigen werden, um in zunehmend international verflochtenen Marktsituationen bestehen zu können.

1. Betriebliche Entwicklungen

*In den Betrieben korrespondiert der allgemeine wirtschaftliche Wandel mit technologischen, arbeitsorganisatorischen und qualifikatorischen Veränderungsprozessen. **Technologische Innovationen**¹, besonders die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, haben die notwendigen Voraussetzungen geschaffen, um anstelle arbeitsteilig organisierter Massenproduktion die flexible Spezialisierung zu ermöglichen. Durch informationstechnologische Vernetzungen erhalten auch relativ kleine Betriebseinheiten Autonomie- und Dispositionsspielräume, was sich u.a. in flexiblen Fertigungssystemen, Fertigungsinseln und Fertigungszellen zeigt. Auch in Kleinbetrieben schlägt sich diese Entwicklung nieder. Computergestützte Arbeitsmittel und informationstechnologisch gesteuerte Auftragsplanung und -durchführung setzen sich immer stärker durch.*

*In **arbeitsorganisatorischer Sicht**² nehmen ganzheitliche und erweiterte Arbeitsprozesse zu. Produktionsarbeiten, Qualitätskontrolle, Instandhaltungsarbeiten sowie Prozeßkontrollfunktionen werden integriert. Durch Gruppenarbeit sowie Insel- und Zirkelorganisationsformen werden tay*

¹ Hervorhebung durch die Verfasser.

² Hervorhebung durch die Verfasser.

loristische Arbeitsstrukturen zurückgedrängt. Eine auftragsbezogene Produktion mit hoher Flexibilität und relativer Autonomie unterer Hierarchieebenen setzt sich seit den 70er Jahren zunehmend durch.

Dies geht mit deutlich **veränderten Qualifikationsanforderungen**¹ einher. Die Arbeit wird nicht nur durch die wiedergewonnene Breite von Tätigkeitsbereichen qualitativ aufgewertet, sondern ebenso durch Gestaltungsoptionen, die in offenen Handlungsabläufen, ganzheitlichen Arbeitsaufgaben und der Feinstrukturierung der Arbeitsorganisation liegen. Gemeinsam sind diesen Aufgaben die Reintegration bisher getrennter Arbeitsfunktionen sowie ein hohes Maß an Selbststeuerung. Gruppenarbeits- und Selbstlernkonzepte erhalten Priorität. Der Grad der Durchsetzung und Verbreitung neuer Organisations- und Qualifikationsstandards und mehr noch die Frage ihrer Vor- und Nachteile in arbeitswissenschaftlicher und berufspädagogischer Hinsicht sind noch nicht auf analytisch und empirisch abgesicherter Basis beantwortet. Für die nächsten Jahre deutet vieles auf ein Nebeneinander unterschiedlicher Arbeits- und Organisationskonzepte hin.

2. Neue Lernorientierungen

Die ständig wachsende Geschwindigkeit betrieblicher Veränderungen und die daraus resultierende Notwendigkeit, sich in einer immer komplexer werdenden Umwelt zu orientieren, machen Lernen in der Arbeit immer wichtiger. Lernbereitschaft und Lernfähigkeit einzelner sowie sozialer Gruppen und Systeme werden unerlässlich und sind von strategischer Bedeutung, um Qualitätssicherung, Verbesserungsprozesse und Produktinnovation zu bewirken. Wechselseitige Bezüge von modernen Unternehmens- und Organisationsentwicklungen und persönlichkeitsbezogenen Lern- und Bildungskonzepten zeichnen sich im Konzept einer modernen Didaktik beruflicher Bildung ab...²

Unabhängig davon, ob man die hier diagnostizierten Veränderungen in ihren Ursachen anders erkennt, in ihren Ausprägungen anders beschreibt und in ihren Folgen anders einschätzt, es bleibt der empirische Sachverhalt, daß sich die Ausbildungsgestaltung in vielen Betrieben durch politisch-ökonomisch-technisch induzierte Turbulenzen in ihren Rahmenbedingungen und in ihren internen Gestaltungsprozessen im Umbruch befindet, daß Ausbilder demnach gefordert sind, sich diesen Veränderungen zu stellen (mitzugestalten) und darüber ihre Tätigkeit und ihre Rolle im Betrieb neu zu definieren. Der pädagogischen Weiterbildung der Ausbilder mag dabei die Aufgabe zufallen, diesen Prozeß der Auseinandersetzung zu unterstützen und das **Professionalisierungspotential**, das diese Veränderungen enthalten, mit zur Entfaltung zu bringen.

1.2.2 Wandel der lernbedeutsamen Berufsbilder

Die Berufsausbildung in staatlich anerkannten Ausbildungsberufen vollzieht sich auf der Grundlage der sog. Berufsordnungsmittel, deren wichtigstes das Berufsbild für den jeweiligen Ausbildungsberuf darstellt. Berufsbilder definieren für die Ausbildung u.a. die Lernbereiche und das Lernniveau. Insofern definieren sie einen Teil des Anforderungsniveaus der Ausbildertätigkeit.

Die eben beschriebenen ökonomisch-technischen Entwicklungen schlagen unmittelbar auf diese Planungsgrundlage für die Ausbilder durch. Dazu ein Beispiel, wieder dem Berufsbildungsbericht 1996 entnommen.

„Neue Strukturen und Anforderungen in kaufmännischen Berufen am Beispiel Versicherungskaufmann/Versicherungskauffrau

¹ Hervorhebung durch die Verfasser.

² Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) 1996, S. 70

Wirt.
kauf
Stich
Eins
gang
Entw
kauf
Welc
zu zi
man
trete
gen)
... gi
entie
lung
peten
Die b
se un
schni
fe in
kauf
nann
hand

Die
techn
tisch
Ausb
die A
werd
men
und s
fähig
Ange

Für A
Diese
neuge
der p
aller
lagen
und

¹ Bund
² Ein
und -v
allerdi
dem e
Deutu
von A
³ Diese
ganze
kern f
Auszu

Wirtschaftliche, technische und gesellschaftliche Entwicklungen haben die Anforderungen an die kaufmännischen Berufe nachhaltig verändert.

Stichworte wie Entwicklung zur Dienstleistungsgesellschaft, Internationalisierung der Märkte, Einsatz von Informations- und Kommunikationstechniken, Arbeitsintegration bzw. Integrierte Vorgangs- oder 'Rundum-Sachbearbeitung' sowie verstärkte Kundenorientierung beschreiben diese Entwicklungen, die in unterschiedlicher Ausprägung die Rahmenbedingungen und Anforderungen kaufmännischer Berufe ausmachen.

Welche Schlußfolgerungen daraus für die Qualifikationsanforderungen und die Berufsausbildung zu ziehen sind, wurde im Rahmen der Neuordnung der Berufsausbildung zum Versicherungskaufmann/zur Versicherungskauffrau diskutiert und beispielhaft in der zum 1. August 1996 in Kraft tretenden Ausbildungsordnung strukturell und inhaltlich (in Lernzielen und Prüfungsanforderungen) umgesetzt.

... ging es darum, mit dem neuen Leitbild des kundenorientierten Mitarbeiters bzw. der kundenorientierten Mitarbeiterin im Innen- und/oder Außendienst auch die notwendige berufliche Handlungsfähigkeit durch Vermittlung bzw. Förderung von Fachkompetenz, Methoden- und Sozialkompetenz zu verbinden. ...

Die beschriebenen Veränderungen sind natürlich vor dem Hintergrund der spezifischen Bedürfnisse und Anforderungen der Versicherungswirtschaft entstanden und deshalb auch darauf zugeschnitten. Gleichwohl spiegeln sie die Antwort auf Entwicklungen, die andere Branchen und Berufe in ähnlicher Weise betreffen, wider. Der Neuordnung der Berufsbildung zum Versicherungskaufmann/.. kommt insoweit eine Vorreiterfunktion bei der Neuordnung, insbesondere der sogenannten 'großen' kaufmännischen Berufe (Bankkaufmann/.. Kaufmann/.. im Groß- und Außenhandel, Industriekaufmann/..) zu.¹

Die Neufassung der Berufsbilder entspringt, dies wurde hier deutlich, wirtschaftlich-technisch definierten Interessenlagen, sie ist vor allem gesellschafts- und wirtschaftspolitisch motiviert. Das Ergebnis dieser Entscheidungen definiert den inhaltlichen Rahmen der Ausbildertätigkeit sowie das Anforderungsniveau, auf dem ausgebildet werden soll. Die für die Ausbilder sich daraus ableitenden Folgen für ihr Handeln werden, sofern sie diskutiert werden, primär im **didaktisch-methodischen** Bereich gesehen. In diesem Kontext bekommen dann neue „**Lernprinzipien**“ (Selbststeuerung, Selbstkontrolle, Selbstverantwortung) und sog. „**neue Lernformen**“ (Gruppenarbeit, Leittext, Neue Medien) ihre Begründungsfähigkeit und Attraktivität. Im Weiterbildungsangebot für Ausbilder spielen sie, neben den Angeboten zur fachlichen Weiterbildung, mit Recht eine wichtige Rolle.

Für Ausbilder sind die neu gefaßten Berufsbilder ein Datum², mit dem sie „leben müssen“. Dieser Hinweis soll andeuten, daß Ausbilder aus ihrer spezifischen Interessenlage heraus die neugefaßten Berufsordnungsmittel nicht generell als „Fortschritt“ erleben, so wie dies auf der politischen Ebene wohl gesehen wird. Vielmehr entstehen für viele Ausbilder aus dem in aller Regel gestiegenen Anforderungsniveau der neuen Berufsbilder oft schwierige Problemlagen, die aus der Diskrepanz zwischen dem hohen Anforderungsniveau der Berufsbilder und - aus der Sicht der Ausbilder betrachtet und mit ihren Worten ausgedrückt³: der

¹ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) 1996, S. 68

² Ein Datum deshalb, weil die Ausbilder, die letztlich diese Entscheidungen in konkrete Ausbildungsformen und -verfahren überführen müssen, an diesen Entscheidungen nicht beteiligt sind. Verkannt werden darf allerdings nicht, daß die Umsetzung der Ausbildungsordnungen in den betrieblichen Rahmen den Ausbildern eine Fülle an Entscheidungs- und Handlungsfreiräumen eröffnet, die sie mit ihren pädagogischen Deutungsmustern besetzen. Hier eröffnet sich ein weiter Spielraum für die berufspädagogische Fortbildung von Ausbildern.

³ Diese Feststellung fußt auf den Erfahrungen in den Modellseminaren, in denen von den Teilnehmern eine ganze Reihe an schwierigen Ausbildungssituationen als „Fälle“ eingebracht wurden, in denen der Problemerkern für die Ausbilder in der von ihnen diagnostizierten „Lernunwilligkeit“ bzw. „Lernunfähigkeit“ der Auszubildenden bestand. Vgl. dazu auch Müller, K.R. 1996, S. 255-275

Lernwilligkeit und der Lernfähigkeit von Auszubildenden resultieren. Diese Diskrepanz mit pädagogischen Konzepten schließen zu können, erfordert ein besonderes Maß an pädagogischer Verstehens- und Handlungsfähigkeit. Auch hier kann der pädagogischen Weiterbildung der Ausbilder die Aufgabe zufallen, diese Kompetenzen zu fördern und damit einen Beitrag zur „Qualitätssicherung“ der betrieblichen Berufsausbildung zu leisten.

1.2.3 Wandel der Lernenden in der Berufsausbildung

Mit dem Hinweis auf die Diskrepanz zwischen den Lernanforderungen des Berufsbildes und den Lernpotentialen der Auszubildenden wird der Blick auf jene Seite der Ausbildertätigkeit gelenkt, die in den bildungspolitisch motivierten Begründungen für eine „neue Ausbildung“ in aller Regel nicht oder nur am Rande auftaucht, die indes die Arbeit vieler Ausbilder gegenwärtig wahrscheinlich am meisten verändert. Es ist der Umstand, daß sich die Struktur der Auszubildenden¹ in vielen Ausbildungsberufen verändert (hat) und die Ausbilder es immer öfter mit Jugendlichen zu tun bekommen, die sie selbst nie waren, deren Lebenslage sie aus eigener Erfahrung nicht kennen und deren Bewußtseins-, Sinn- und Bedeutungsstrukturen ihnen fremd sind. Berufsausbildung gerät unter diesen Voraussetzungen zu einem Balanceakt, dessen Gelingen auch davon abhängt, ob sich die Ausbilder diese ihnen „fremde Welt“ erschließen, indem sie sich z.B. mit den im folgenden knapp beschriebenen Strukturveränderungen auseinandersetzen:

- * Die **schulische Vorbildung** der Auszubildenden hat sich in den letzten Jahren differenziert. In einigen Ausbildungsberufen dominieren mittlerweile Auszubildende, die die Hochschulreife besitzen. Auszubildende ohne Hauptschulabschluß bzw. Auszubildende aus „Sonderschulen“ kommen in Ausbildungsberufe, die bisher von schulisch höher qualifizierten Auszubildenden gewählt wurden. - Ausbilder sehen sich vor der Herausforderung, ihre Ausbildungskonzepte mit dieser Breite an schulischen Vorerfahrungen der Auszubildenden abzugleichen und variabler und situationspezifischer zu handeln als dies der Fall ist, wenn sich die schulische Vorbildung der Auszubildenden auf einen engen Bereich des allgemeinen Schulwesens konzentriert.
- * Das **Durchschnittsalter** der Auszubildenden hat in den letzten 25 Jahren kontinuierlich um fast 3 Jahre zugenommen. 1970 war nur jeder fünfte Auszubildende 18 Jahre und älter, inzwischen sind beinahe drei von vier Auszubildenden volljährig. - Ausbilder sehen sich, ähnlich wie die Lehrer an höheren Schulen, vor die Situation gestellt, ihre Ausbildungskonzepte mit jungen Erwachsenen abgleichen zu müssen und dafür erfolgversprechende Handlungsmuster (vor allem Begründungsmuster) zu entwickeln.
- * **Frauen/Mädchen und Männer/Jungen in der Berufsausbildung.** Von den 1.579.879 Auszubildenden, die im Jahre 1994 als Auszubildende registriert waren, lag der Frauenanteil in den neuen Ländern bei 38 %, in den alten Ländern bei 41 %.² Dabei gibt es frauentypische und männertypische Berufe bzw. Ausbildungsbereiche. In dem hier diskutierten Kontext interessieren vor allem jene Berufe, in denen Frauen in männlich dominierten Berufen ausgebildet werden. „42000 junge Frauen, das sind 8 % aller weiblichen Auszubildenden, erhalten jetzt solch eine Ausbildung (1990: 57000; 9 %). Die Anteile der jungen Frauen sind in wichtigen Handwerksberufen wie Kraftfahrzeugmechaniker, Maler und Lackierer

¹ Vgl. zu genaueren Zahlen über die Struktur der Auszubildenden bis zum Jahre 1994 sowie deren Veränderungen in den letzten Jahren die Berufsbildungsberichte der Bundesregierung, die dieser strukturellen Seite der Berufsausbildung jeweils besondere Aufmerksamkeit widmen.

² Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) 1996, S. 55 f.

nicht zurückgegangen. .. In einigen Berufen im Druckbereich werden inzwischen überwiegend Frauen ausgebildet. Im Jahre 1978 lag hier der Frauenanteil bei 21 %, 1994 bei 55 %.¹ - Ausbilder stehen in diesen Berufsbereichen vor der Herausforderung, den **unterschiedlichen** (objektiven) **Lebenslagen** und den (subjektiven) **Lebenswelten** von Mädchen und Jungen mit ihren Ausbildungskonzepten und mit ihrem Verhalten zu entsprechen. Eine Herausforderung ist dies vor allem deshalb, weil diese Unterschiedlichkeit in aller Regel übergangen wird und eine Jungenrealität, oder das, was dafür gehalten wird, zum Bezugspunkt für Ausbilderhandeln genommen wird. Damit verwischt sich das Bewußtsein für die erschwerten Ausgangsbedingungen, Chancen und Optionen für Mädchen in diesen Berufen. Geschlechtsspezifische Unterstützungszusammenhänge in der Berufsausbildung zu entwickeln ist dann die Herausforderung eines sensibleren Bewußtseins für diese Zusammenhänge.

- * 8 % aller Auszubildenden des Jahrganges 1994 haben eine **ausländische Staatsbürgerschaft**. Ausländische Jugendliche bevorzugen bei ihren Ausbildungsentscheidungen das Duale System. „Die meisten Auszubildenden mit ausländischer Herkunft (rund 55 000) besitzen die türkische Staatsangehörigkeit. .. Mit rund 23 000 bilden die Auszubildenden aus dem ehemaligen Jugoslawien die zweitstärkste Gruppe. Nur jeder fünfte kommt aus einem EU-Land, die meisten aus Italien. Damit dominieren nach wie vor die Auszubildenden aus den ehemaligen Anwerberstaaten. Aus Staaten wie Polen, der ehemaligen Tschechoslowakei, Marokko und anderen Ländern kommen jeweils bis zu 500 Auszubildende.“² - Ausländische Jugendliche befinden sich in spezifischen **Lebenslagen**, die ihre Spielräume, also ihre Handlungsmöglichkeiten im Feld der Berufsausbildung in anderer Weise bestimmen als dies bei deutschen Jugendlichen der Fall ist. Diese Lebenslagen sind die Bezugspunkte für die **Lebenswelt** der ausländischen Jugendlichen, also ihres Bewußtseins von ihrer Lebenslage, wie sie sie deuten, was ihnen daran wichtig ist. Die Lebenswelt ausländischer Jugendlicher ist also das subjektive Pendant ihrer Lebenslage. - Für Ausbilder entsteht die Herausforderung, einerseits den lebenslagetypischen Lebenswelten ausländischer Jugendlicher einen Spielraum zu verschaffen, damit Berufsausbildung eine Chance bekommt, andererseits an der Nahtstelle unterschiedlicher Lebenswelten über ihre Ausbildungskonzepte und ihr Ausbilderhandeln Vermittlungsangebote zu machen.
- * Die **Einstellungen und Wertorientierungen** der Jugendlichen gegenüber Beruf, Arbeit und Betrieb, die sich in spezifischen Erwartungen der Auszubildenden an die betrieblich-berufliche Welt und ihre Ausbildung niederschlagen, verändern sich. Die Bedeutung der Arbeit ergibt sich für Jugendliche nicht nur aus der materiellen Existenzsicherung, sondern auch und insbesondere aus der Erfahrung befriedigender sozialer Beziehungen und geglückter Sinnsuche. Erwerbsarbeit muß sich für Jugendliche mit der gestiegenen Bedeutung von Freizeit- und Privatsphäre vereinbaren lassen. - Ausbilder werden mit diesen Einstellungen und Orientierungen über das Handeln der Auszubildenden befaßt, sie erleben sich selbst möglicherweise als different. Vor allem ältere Ausbilder, die über die eigene berufliche Entwicklung eher gelernt haben, ihre eigenen Bedürfnisse in der Berufs-

¹ Ebenda, S. 56

² Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) 1996, S. 49. Das hier beschriebene Strukturmerkmal 'moderner' Berufsausbildung hat sich in den Modellseminaren auf der Ebene der „Fälle“ deutlich abgebildet. Eine ganze Reihe an Fallsituationen, die die Ausbilder zur Bearbeitung eingegrenzt hatten, waren Konfliktsituationen mit ausländischen Jugendlichen, für die die Ausbilder offenbar keine entwickelten Handlungskonzepte hatten. Dies läßt die Bedeutung dieses Strukturmerkmals heutiger Berufsausbildung erahnen.

arbeit zurückzustellen (Tendenz zur Selbstverleugnung), werden diese Jugendlichen als Herausforderung erleben. Um den Berufsbildungsprozeß nicht zu gefährden, müssen sie lernen, mit diesen Differenzen angemessen umzugehen.

- * Ein gestiegenes **Interesse an sich selbst** korrespondiert mit dem kulturellen Zwang zur Selbstverantwortung und dem Ausprobieren von Selbstbestimmung. Selbstbestimmung wird dabei verstanden als eine generelle Aufwertung selbstbezogener Entscheidungskriterien. Auszubildende sind auch zunehmend bereiter, ihre Selbstbestimmungsansprüche den Ausbildern gegenüber offensiv zu vertreten und erwarten eine dialogische Konfliktgestaltung. - Ausbilder sind im Bewußtsein dieser Differenzen in hohem Maße gefordert, **für das Lernen tragfähige Beziehungen zu Auszubildenden**, die ihnen in ihrer Art, das Leben zu sehen und zu leben, fremd sind, aufzubauen.
- * Andererseits, der gesellschaftliche Modernisierungsprozeß schafft für Jugendliche eine Fülle an **Orientierungsschwierigkeiten und Unsicherheiten**. Das Scheitern unter den Widersprüchlichkeiten des Modernisierungsprozesses wird riskantes Schicksal. Dies gilt auch für diejenigen, die in der Ausbildung sind, weil der erfolgreich bewältigte Übergang in die Ausbildungswelt keine Sicherheit für das ganze Berufsleben garantiert. Jugendliche brauchen unter diesen riskanten Bedingungen Orientierung und Unterstützung, sonst fallen sie in fundamentalistische, neoautoritäre Haltungen zurück (wie auch viele Erwachsene). - Ausbilder geraten in diesem Kontext in schwierige Konflikt- und Beratungszusammenhänge, die sie als jemand fordern, der Beratungssituationen kompetent gestalten und Orientierungshilfen anbieten kann.

Was lassen diese Beispiele erkennen? Ausbilder stehen gegenwärtig einerseits vor der Herausforderung, die Aneignung neu geordneter **berufsspezifischer Inhalte und Fähigkeiten** durch die Auszubildenden mit „modernen“ Ausbildungskonzepten und dem entsprechenden didaktisch-methodischen Handwerkszeug zu unterstützen, gleichzeitig aber anzuerkennen, daß dieser Vermittlungszusammenhang auf **brüchigem Boden** steht. Die Brüchigkeit ergibt sich aus dem Verlust traditioneller gesellschaftlicher, sozialer, beruflicher und betrieblicher Rahmungen der Berufsausbildung, innerhalb derer sich Ausbilder und Auszubildende mit relativer Deutungs- und Verhaltenssicherheit bewegen könnten.

1.3 Der Wandel im Spiegel von Fallsituationen

Die hier als generelles Phänomen beschriebene Brüchigkeit der Berufsausbildung zeigt sich für die Ausbilder in ihrem Ausbildungsalltag, wenn sie erfahren und erkennen, daß ihr **Handeln**, möglicherweise über viele Jahre an Berufserfahrungen eingeübt und routinisiert, in **Einzelfällen** oder als eher **generelle Erfahrung** nicht (mehr) zum beabsichtigten, geplanten Erfolg führt. Im Handeln der Subjekte manifestieren sich die oben diagnostizierten Veränderungen der Strukturen, über Handeln muß Berufsausbildung deshalb täglich neu „arrangiert“ werden. Gelingt dies nicht, wird Berufsausbildung zur Konfliktarena, in der sich die Konfliktbeteiligten mit den für sie tauglich erscheinenden Macht- bzw. Erziehungsmitteln in Szene setzen. Die Chancen für gelingende **Berufsbildung** sinken dramatisch.¹

¹ Vgl. dazu z.B. die in den Berufsbildungsberichten der Bundesregierung jährlich vermeldeten Zahlen der Ausbildungsabbrüche. „Der etwa seit 1983 zu beobachtende rasche Anstieg der Vertragslösungen hat in den alten Ländern 1991 seinen Höhepunkt überschritten. In den neuen Ländern ist demgegenüber noch eine Zunahme festzustellen. Insgesamt verharren die Vertragslösungen auf hohem Niveau. .. Beinahe jeder vierte neu abgeschlossene Vertrag wird während der Ausbildung wieder gelöst.“ (Berufsbildungsbericht 1996, S. 52) - Im Jahre 1994 waren es 142.005 vorzeitig gelöste Ausbildungsverträge. Sicherlich werden eine Vielzahl an Ausbildungsverträgen aus Gründen gelöst, die mit der Ausbildungsgestaltung und dem

Im f
Kon
Die
nen,
sind

„Fäl
dung

*
des
weise
einsc
im C
Kün
sönl
der P

*
dung
zeit
folg

*
gen.
Ausb
ten L
versc

*
bilde
verst
dend

*
abge
liale
Arbe
Ausb
antw

Ausbil
Ander
abbre
Erwar
vertra
en zu
Männ
Techn

Im folgenden werden einige Fallsituationen aus den Modellseminaren in ihren thematischen Konturen dargestellt, die als Beispiele für die angeschnittenen Problemlagen gelten können. Die „Fälle“ machen deutlich, daß die Ausbilder partiell, d.h. bezogen auf diese Konfliktarenen, ihre Handlungssouveränität verloren haben. Ihre Erwartungen an den Bildungsprozeß sind darauf gerichtet, diese wieder herzustellen.

„Fälle“ aus den Modellseminaren als Beispiele für die Brüchigkeit vom Berufsausbildung

* *Ein Auszubildender verweigert sich immer entschiedener dem Lernen. Alle Versuche des Ausbilders, den Azubi mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln und Verhaltensweisen (Loben, Aufmerksamkeit geben, Belehren, Appellieren, Drohen, Abmahnen, Eltern einschalten, „Gespräche“ führen) zum Lernen zu „motivieren“, scheitern. Sie verstärken im Gegenteil den Widerstand des Auszubildenden. Als „Lösung“ scheint nur noch die Kündigung des Ausbildungsvertrages möglich. Dies würde der Ausbilder aber als ein persönliches Versagen erleben, zumal dies in seiner 25-jährigen Ausbildertätigkeit noch nie der Fall war.*

* *Ein Jugendvertreter entzieht sich nach Meinung des Ausbilders zu häufig der Ausbildung, indem er „immer auf gewerkschaftliche Schulungen“ geht und so seine Ausbildungszeit „verschwendet“. Alle Versuche des Ausbilders, dies zu ändern, führen zu keinem Erfolg. Das Verhältnis zwischen Ausbilder und Auszubildendem wird immer schwieriger.*

* *Eine Gruppe von Auszubildenden bringt nicht die vom Ausbilder erwarteten Leistungen. Sie holen nicht „das Letzte aus sich heraus“, obwohl der Ausbildungsbetrieb optimale Ausbildungsbedingungen anbietet. Alle seine Versuche, diese Auszubildenden zu vermehrten Lernaufstrengungen zu „motivieren“, laufen ins Leere. Das Klima in der Ausbildung verschlechtert sich.*

* *Eine Ausbilderin erlebt im innerbetrieblichen Unterricht, daß sie von ihren Auszubildenden abgelehnt wird. Ihre Versuche, den Grund für die Distanz und die Ablehnung zu verstehen und dies zu ändern, scheitern. Die gespannten Beziehungen zu ihren Auszubildenden belasten sie und die Lernatmosphäre.*

* *Aus einer Filiale eines Betriebes werden von der Geschäftsleitung zwei Beschäftigte abgezogen, um die Rentabilität der Filiale zu erhöhen. Dadurch entfällt für die in der Filiale eingesetzten Auszubildenden die Möglichkeit, an den beiden „wegrationalisierten“ Arbeitsplätzen wichtige Ausbildungsinhalte zu lernen. Der Ausbilder weiß nicht, wie er die Ausbildung nun gestalten und wie er diese Situation vor sich und den Auszubildenden verantworten kann.*

Ausbilderverhalten nur bedingt zusammenhängen. Die Berufsbildungsberichte deuten dies jeweils auch an. Andererseits wird im Berufsbildungsbericht 1993 folgende Erkenntnis aus Befragungen von Ausbildungsabbrechern angeboten: „Allerdings rangieren familienbezogene Gründe deutlich hinter den unerfüllten Erwartungen an den Ausbildungsberuf und an die Ausbildung selbst. Frauen wie Männer lösen einen Lehrvertrag vorzeitig bzw. brechen die Ausbildung vor allem dann ab, wenn sie ihnen keinen Spaß macht (Frauen zu 31 %, Männer zu 40 %) und/oder Schwierigkeiten mit Ausbildern auftreten (Frauen zu 29 %, Männer zu 30 %; Hervorhebung d. V.).“ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) 1993, S. 76

* Ein Ausbildungsleiter stellt einen türkischen Auszubildenden gegen den Widerstand einiger Beschäftigter ein. Mit Beginn des 2. Ausbildungsjahres lassen die Leistungen des Auszubildenden erheblich nach. In der Berufsschule wirkt er lustlos. Dagegen ist er im Freizeitclub sehr aktiv. In den verschiedenen Produktionsabteilungen, in die die Ausbildung integriert ist (produktionsnahe Ausbildung), „geht dem Auszubildenden schon ein schlechter Ruf voraus“. Die Ausbilder wollen ihn nicht haben. Der Ausbildungsleiter versucht, durch erhöhten Druck durch Kontrolle, Drohungen und „Kritikgespräche“ den Auszubildenden zum Lernen zu „motivieren“. Er merkt, daß er damit keinen Erfolg haben wird.

* Eine Ausbilderin macht sich Sorgen über das Berufs- und Lebensschicksal eines Auszubildenden. Nach ihrer Meinung ist er von seinen Fähigkeiten her zur Führungskraft im Betrieb befähigt. Aber er erbringt die von der Ausbilderin erwarteten Leistungen nicht, seine Lernanstrengungen sind „ungenügend“, „obwohl er könnte, will er nicht“. Die Ausbilderin ist darüber enttäuscht. Ihre Vorgaben: „Lerne intensiv!“, „Schöpfe Deine Potentiale voll aus!“, „Strenge Dich an, auch wenn es keinen Spaß macht!“, kann der Auszubildende nicht übernehmen. Ihren Beeinflussungsversuchen verweigert er sich letztendlich. Ihr Bemühen, „ihn auf die richtige Schiene zu setzen“, „ihn in die richtigen Bahnen zu lenken“, ihm „Sackgassen“ und „Leerläufe“ zu ersparen, scheitern. Sie weiß nicht, wo sie noch „angreifen“ könnte.

* Eine Auszubildende wirkt in der praktischen Arbeit unkonzentriert, sie arbeitet unsystematisch und fehlerhaft, ihre Arbeitsergebnisse sind nicht selten unbrauchbar, sie ist hinter dem erwartbaren Ausbildungsstand zurück. Nach Beschwerden aus den Fachabteilungen nimmt die Ausbilderin sie zu sich in ihre Abteilung, um ihr unter der eigenen Obhut die fehlenden Qualifikationen zu vermitteln. Die Auszubildende nimmt jedoch die (wohlge-meinten) Hilfestellungen der Ausbilderin nicht an. Die Ausbilderin ist enttäuscht, sie wird aggressiv, sie muß sich „zusammennehmen“. - Die Ausbilderin muß nun entscheiden, ob die Auszubildende nach der Ausbildung vom Betrieb übernommen wird. Von ihrem Urteil wird das berufliche Schicksal der Auszubildenden abhängen. Sie fühlt sich „in einer Zwickmühle“ und weiß nicht, wie sie entscheiden soll.

* Eine Fachabteilung wünscht vom Ausbildungsleiter die Zuweisung von (weiblichen) Auszubildenden. Der Ausbildungsleiter überprüft die Möglichkeiten laut Berufsbild und Ausbildungsplan und teilt der Abteilung Auszubildende zu. Nach einigen Monaten wünscht der Abteilungsleiter die Verlängerung der Ausbildungszeit einer attraktiven Auszubildenden in seiner Abteilung. Diese wehrt sich jedoch heftig gegen diese Verlängerung, ohne dies gegenüber dem Ausbildungsleiter genauer zu begründen. Der Ausbildungsleiter ahnt allmählich aufgrund eigener Beobachtungen und durch Andeutungen Dritter, daß die Auszubildenden in der Fachabteilung möglicherweise sexuell belästigt werden. Er macht sich Vorwürfe und fragt sich, ob und ggfs. wann er versagt hatte und was er nun tun könnte.

* Ein Ausbilder berichtet, daß in seinem Betrieb die Auszubildenden erstmals nach der Ausbildung nicht übernommen werden. Dies hat bei einigen Auszubildenden zum totalen Zusammenbruch der Lernmotivation geführt. Sie verweigern sich dem Lernangebot des Ausbilders, weil „das Lernen ja keinen Sinn mehr hat“. Der Ausbilder erlebt, daß seine Versuche, den Auszubildenden den Sinn der Ausbildung und ihrer Lernanstrengung „einzureden“ zu wollen, scheitern. Er zweifelt am Sinn seiner eigenen Tätigkeit und weiß nicht, was er tun soll.

* Ein
mun in e
bestehen
Ausbild

* Ein
längere
wissens
wickelt
det sich
den Bro
Druck a
sung od

* Ein
Einstell
sich bew
lungstes
zur Verf

* Ein
weil er
schwach
der Ausz
erledige
ber zu m
teln geg
sprochen
Lerninte
der Ausz
fliktlös
gutwillig
stellen s
den Sinn
und verä

Wenn di
lust eine
routinen
lung, ko
erkennba
rung für
stellt. Ha
dungsstr
tungs- u
Konflikts
der Verä

1 Eine der
gefaßt.

* Ein Auszubildender nimmt Drogen. Er mußte einmal „entgiftet“ werden und geht nun in eine Therapiegruppe. Einerseits soll er nach dem Willen des Ausbilders die Prüfung bestehen, andererseits engagiert er sich für die Ausbildung und das Lernen kaum. Der Ausbilder weiß nicht, welche Strategie er anwenden soll - Verständnis oder Härte?

* Ein Auszubildender mit schlechten Ausbildungsleistungen wird vom Ausbilder über längere Zeit in Form von Nachhilfeunterricht beim Lernen unterstützt. Es entsteht ein gewisses Vertrauensverhältnis, die Ausbildungsleistungen verbessern sich. Allmählich entwickelt der Auszubildende Sympathie für rechtsextremes politisches Gedankengut. Er kleidet sich nach dem Muster der Rechtsextremen und erscheint so im Betrieb. Im Anschluß an den Brandanschlag von Mölln wird im Betrieb seitens der Geschäftsleitung/Betriebsrat Druck auf den Ausbilder ausgeübt, den Auszubildenden vor die Wahl zu stellen: Entlassung oder Anpassung an die betriebliche „Kleiderordnung“. Der Ausbilder muß etwas tun.

* Ein Ausbildungsleiter stellt fest, daß die sich bewerbenden Auszubildenden beim Einstellungstest immer schlechtere Testergebnisse erbringen und daß die Schulnoten der sich bewerbenden Hauptschüler immer schlechter werden. Er zweifelt am Sinn der Einstellungstests, weiß aber nicht, welche Alternativen ihm bei der Auswahl der Auszubildenden zur Verfügung stehen könnten.

* Ein griechischer Auszubildender enttäuscht seine Ausbilder im Betrieb nachhaltig, weil er sich in der Ausbildung nicht wie erwartet engagiert. Sein Lerninteresse ist nur schwach, seine Leistungen sind deshalb nur mäßig. Es kommt zu „Zwischenfällen“, weil der Auszubildende sich weigert, „Drecksarbeiten“ (Reinigungs- und Aufräumarbeiten) zu erledigen. Ein Ausbilder zwingt ihn deshalb, „auf den Knien“ unter einer Werkbank sauber zu machen. Die Ausbildungsleitung wird vom Ausbilder gebeten, mit rechtlichen Mitteln gegen den widerständigen Auszubildenden vorzugehen. Eine Abmahnung soll ausgesprochen werden, um dem Auszubildenden den Ernst der Situation zu verdeutlichen, sein Lerninteresse positiv zu beeinflussen und ihn zum Gehorsam gegenüber den Anweisungen der Ausbilder zu bewegen. Die Ausbilderin ist mit der Konfliktentwicklung und der Konfliktlösung unzufrieden. Sie hofft, den Auszubildenden auch ohne rechtliche Druckmittel zu gutwilligerem Verhalten bewegen zu können, weiß aber im Grunde nicht, wie sie dies anstellen soll. Ihre bisherigen Versuche (Ermahnungen, auf den Auszubildenden einreden, den Sinn guter Prüfungsergebnisse erläutern) sind alle fehlgeschlagen. Sie ist enttäuscht und verärgert - im Fortbildungsseminar erzählt sie diesen Sachverhalt als **Fallgeschichte**.

Wenn die strukturellen Veränderungen im Umfeld der Ausbildertätigkeit nicht nur als **Verlust** eines traditionellen Verständnisses dieses Berufes und seiner gewachsenen Handlungs-routinen¹ begriffen werden, sondern auch als **Chance** und Herausforderung für Entwicklung, kommt die Kompetenzfrage ins Spiel. Dasselbe gilt, wenn der in den Fallsituationen erkennbare Verlust an Handlungssicherheit und Problemlösungsfähigkeit als **Herausforderung** für die eigenen Kompetenzen definiert wird, der man sich ganz selbstverständlich stellt. Handlungsirritation wird dann für die Ausbilder zur Chance, „gewachsene“ Ausbildungsstrukturen und Ausbildungskonzepte zu überprüfen und eingeschliffene Werte, Deutungs- und Handlungsmuster hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit bzw. ihrer Beteiligung an den Konfliktszenarien zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern. **Ein möglicher Modus der Veränderung ist der Weg über Bildung.**

¹ Eine der bekanntesten Handlungs-routinen für Ausbilder wird mit dem Begriff der sog. 4-Stufen-Methode gefaßt.