

Anmerkungen

- [1] Vgl. die jährliche Berichterstattung über die Entwicklung der Auszubildungsverhältnisse im Handwerk. In: Beruf und Bildung, vor 1973. Der Lehrlingswart. Dieses Publikationsorgan des Handwerks enthält weitgehend vollständige Zeitreihen zur Entwicklung der Vertragslosungen — Die Schriftenreihe des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks, Heft 9. Die Berufsbildung im Handwerk enthält Zeitreihen über Vertragslosungen von 1954 bis 1967.
- [2] Vgl. Schriftenreihe des Deutschen Industrie- und Handelstages, Heft 19 (1951), S. 41, H. 26 (1952), S. 68, H. 29 (1953), S. 65, H. 35 (1954), S. 17, H. 49 (1956), S. 22, H. 68 (1959), S. 86.
- [3] Vgl. § 8 des Ausbildungsplatzförderungsgesetzes vom 7. 9. 1976, nach diesem Gesetz ist die Zahl der vorzeitig gelösten Berufsauszubildungsverhältnisse nach Ausbildungsberuf, Geschlecht, Ausbildungsjahr und Lösungsgründen zu erheben. Erhoben werden bislang die Anzahl der gelösten Verhältnisse und der Ausbildungsberuf in den Bereichen Industrie, Handel und Handwerk.
- [4] Vgl. Hrsg. Statistisches Bundesamt Wiesbaden, Fachserie 11, Bildung und Kultur, Reihe 3, Berufliche Bildung 1977.
- [5] Vgl. Schriftenreihe des Deutschen Industrie- und Handelstages, Heft 104 (1966/67), S. 76.
- [6] Vgl. Althoff, H., Hildmann, U., Werner, R., Wordelmann, P. Schulische Vorbildung, Prüfungserfolg, Ausbildereignung — Analyse ausgewählter Daten aus dem Bereich Industrie und Handel. In: Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung, Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung, Heft in Vorbereitung.
- [7] Vgl. Kief, G. Datenverarbeitung in der Berufsausbildung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 71. Bd. H. 7 (1975), S. 541.
- [8] Vgl. Herkert, J. Berufsbildungsgesetz, Kommentar mit Nebenbestimmungen, § 4, Rd. Nr. 15 und 16, vgl. auch das Muster des Berufsauszubildungsvertrages des Bundesausschusses für Berufsbildung in der Fassung vom 18. 2. 1975 und das Merkblatt zum Berufsauszubildungsvertrag in der Fassung vom 24. 8. 1971 (§ 1 — Ausbildungszeit).
- [9] Die Statistik der neuen Verträge für den Berufsbildungsbericht zum 30. 9. eines jeden Jahres bleibt hier außer Betracht, da es sich um keine Bestandsstatistik handelt.
- [10] Umrechnungsverfahren mit Hilfe der Differenzmethode vom zweiten auf das erste Ausbildungsjahr sind wegen der dabei nicht zu berücksichtigenden Ausbildungsabbrecher systematisch zu hoch.
- [11] Das zentrale Problem des Berechnungsverfahrens sind die potentiellen Mehrfachzahlungen bei Auszubildenden, die einen Vertrag lösen und einen neuen eingehen. Dieses Problem entfällt nur dann, wenn aufgrund des zeitlichen Umfangs der Anrechnung das zweite Ausbildungsjahr zum Zeitpunkt des 31. 12. nur einmal durchlaufen wird. Wenn vom Bestand der neuen Verträge ausgegangen wird, dann ist auch der zeitliche Umfang der Anrechnung nicht mehr entscheidend, es kommt vielmehr in jedem Falle zu Doppelzahlungen. Wie bedeutsam das Problem der Mehrfachzahlung in der Praxis ist, hängt im wesentlichen davon ab, wie groß der Anteil der Auszubildenden ist, der nach einer Vertragslösung einen neuen Vertrag eingeht. Darüber liegen jedoch keine empirischen Befunde vor. Ergebnisse sind aber für Anrechnungen aufgrund vorangegangener Ausbildungszeit vorhanden, die jedoch nur einen Teil des hier fraglichen Potentials abdecken, da Angaben über fortgesetzte Ausbildungen ohne Anrechnung fehlen. Die Ergebnisse entstammen der Auswertung von ca. 15 000 Auszubildungsverhältnissen aus dem IHK-Bereich im Jahre 1976 (ca. 25% aller IHK-Auszubildungsverhältnisse des Jahres 1976). Auf insgesamt 8 802 Vertragslosungen entfallen nur 1 100 Anrechnungen, maximal dieser Anteil von ca. 12% kann zu Doppelzahlungen führen. Hier sind jedoch nicht Vertragslosungen eingeschlossen, die in neue Verträge ohne Anrechnung münden.
- [12] Eine bislang unveröffentlichte Arbeit von D. Grieger zum Problem der Ausbildungsabbrecher weist aufgrund empirischer Befunde nach, daß ca. 40 v. H. der Verträge von Ausbildungsabbrechern (exklusive Abbrecher in der Prüfungsphase) in der Probezeit gelöst werden, und ca. 60 v. H. im ersten Ausbildungsjahr.
- [13] Für geringfügige Veränderungen der durchschnittlichen regulären Ausbildungszeit trifft im Prinzip das Gleiche zu wie für die Streueffekte, die durch Verkürzung und Verlängerung der individuellen Ausbildungszeit entstehen, sie führen zu einer leichten Verschiebung der Termine der bestandenen Abschlußprüfungen und damit der Zahl der Abbrecher in bestimmten Jahren, jedoch nicht zu einer Veränderung der Zahl der Abbrecher, es verändert sich nur ihre Verteilung auf verschiedene Jahre.
- [14] Die Eliminierung ist genauer gesagt erforderlich, weil für einen Auszubildenden, der die erste Stufe mit einer Abschlußprüfung beendet und mit einem neuen Vertrag in die zweite Stufe übergeht, auf den Beruf der zweiten Stufe eine Anrechnung erhalt, deren zeitlicher Umfang der zeitlichen Dauer der ersten Stufe entspricht. Der Auszubildende erscheint daher nicht noch einmal im zweiten Ausbildungsjahr, sondern setzt die Ausbildung im dritten Ausbildungsjahr der zweiten Stufe (Elektrobereich) fort — Wird als Eingangsbestand nicht das zweite Ausbildungsjahr gewählt, sondern der Bestand an neuen Verträgen, dann ist eine gesonderte Berechnung bei Stufenauszubildungsberufen — die ohnehin nicht ganz exakt erfolgen kann — nicht erforderlich, da einem neuen Vertrag bei einem Stufenübergang auch eine zusätzliche Abschlußprüfung gegenübersteht.
- [15] Die Zahl der externen Prüfungsteilnehmer wird vom Deutschen Industrie- und Handelstag in seiner Schriftenreihe, Heft 164 (Berufsbildung 1976/77), S. 46, für die Jahre ab 1974 global ausgewiesen, die Folgehefte zur Berufsbildung enthalten die jeweils aktuellen Daten.
- [16] Wird nur ein Bereich (Handwerk) oder ein Ausbildungsberuf untersucht, so können durch überproportionalen Wechsel von einem Bereich oder Beruf in einen anderen (Wechsel vom Handwerk zur Industrie) rechnerisch überproportional viele Abbrecher entstehen, die real nicht existieren. Das Berechnungsmodell setzt eine ausgeglichene Wanderungsbilanz zwischen einzelnen Berufen oder Bereichen voraus, wenn es auf einzelne Berufe oder Bereiche angewandt wird.

UMSCHAU

Felix Rauner

Workshop an der Universität Bremen

Braucht die Berufsschule einen anderen Lehrer-Typ?

Probleme wie Jugendarbeitslosigkeit, Ausbildungsplatzmangel, das (steigende) Angebot von Ausbildungsplätzen für Berufe ohne Zukunft und die offenbar begrenzten Möglichkeiten der Bildungsplanung, Bildungsverwaltung und Bildungspolitik mit diesen Problemen fertig zu werden, beherrschen spätestens seit 1974 die Diskussion über das Berufsbildungssystem. Es geht um

Quantitäten — berufliche Bildung als ökonomische Kategorie — vielleicht noch um soziale Sicherheit — Berufsbildungspolitik als eine Variante der Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik.

Die *Qualität* beruflicher Bildung, zentraler Inhalt der Berufsbildungsreform, wie sie etwa vom Deutschen Bildungsrat in seiner

Empfehlung *Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinen und beruflichem Lernen* programmatisch formuliert und ohne Abstriche in die erklärte Bildungspolitik der damaligen Regierungen übernommen wurde, ist aus dem Blickfeld geraten. Berufliche *Qualifikation* verweist auf die im Beschäftigungssystem verwertbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten der Auszubildenden und Beschäftigten. Auszubildende als Träger von Qualifikation. Berufliche *Bildung* als Beitrag zur Entwicklung der Persönlichkeit dagegen, weckt höchstens Erinnerungen

Wird von der Qualität beruflicher Bildung abstrahiert, gerät die Beschäftigung mit ihr zum Aktionismus, Inhalte und Ziele werden austauschbar.

Um die *Qualität beruflicher Bildung* in der Berufsschule ging es daher bei einem Workshop, den die Universität Bremen im März dieses Jahres zur Themenstellung

Lehrer für Theorie und Praxis an berufsbildenden Schulen durchführte

Zentraler Inhalt dieses Expertengesprächs, an dem zu gleichen Teilen ca. 40 Vertreter von Berufsschulen, Studienseminaren, Bildungsverwaltungen und Universitäten teilnahmen, war die zunehmende Institutionalisierung des *geteilten* Qualifikationsprozesses am Lernort Schule, geteilt durch Studententafeln, Rahmenlehrpläne, Schulbau- und Ausstattungsrichtlinien und insbesondere durch die Etablierung eines Lehrers für Fachpraxis neben dem Studienrat, der immer häufiger als *Theorie-Lehrer* etikettiert wird

Zu der Tagung war es gekommen, weil betroffene Lehrer, die unter dem Dualismus in der Berufsschule leiden und die zuständigen Bildungsverwaltungen an einer kritischen Bestandsaufnahme, einer Analyse dieser Problematik und der Erarbeitung begründeter Lösungsvorschläge im Sinne längerfristiger Perspektiven für

- die Curriculum-Entwicklung (beruflicher Schulen),
- die Berufsschullehrer-Ausbildung und
- die Lehrarbeit an berufsbildenden Schulen interessiert waren.

Der „geteilte“ Qualifikationsprozeß

In den gewerblich-technischen Berufsschulen hat sich eine Unterrichtspraxis entwickelt, in der der Fachtheorieunterricht *neben* der praktischen Fachkunde (Meß- und Schaltübungen), verantwortet von verschiedenen Lehrern in verschiedenen Räumen und gelegentlich noch in großem zeitlichen Abstand voneinander angeordnet ist. Die in den Präambeln der Rahmenlehrpläne vorfindliche Formel der *didaktischen Einheit* berufsbildenden Unterrichts hat diese Entwicklung nicht verhindert.

So verbreitet diese Praxis auch ist*, so einhellig und muhelos gelang es den Experten dieses Workshops, die Schwächen dieser Praxis aufzudecken.

Lempert formulierte und begründete in seinem Tagungsbeitrag u. a die These: „Kennzeichnend für unser Bildungssystem ist die Trennung von Theorie und Praxis. Theoretisch akzentuierte Bildungsgänge führen in gehobene, praktisch akzentuierte in subalterne Berufspositionen. Aber auch innerhalb identischer Bildungsgänge drohen Theorie und Praxis immer mehr auseinandergerissen zu werden. Die dadurch geförderte Persönlichkeitsspaltung beschränkt die Fähigkeit der Individuen zu Arbeit, Zusammenarbeit und konkreten (arbeits-) politischen Handeln. Integrierte theoretische und praktische Berufsqualifikationen erscheinen darum sowohl für die Verbesserung der geforderten Arbeitsleistungen als auch für die der gegebenen Arbeitsverhältnisse, für ihre Veränderung im Interesse der abhängig Beschäftigten wünschenswert.“

* Ausnahmen stellen in gewisserweise die Bundesländer Rheinland-Pfalz und Berlin dar, soweit es die Teilzeitberufsschule betrifft

Daß es sich bei dieser Problemstellung nicht um Probleme handelt, die nur ein Berufsfeld oder nur gewerblich-technische Berufe betrifft, erläutert H. Krüger am Beispiel der sozialpflegerisch/erzieherischen Berufe. Sie stellte zunächst den in *doppelter Weise ganzheitlichen Charakter* des Arbeitsprozesses der Erzieher heraus. Erzieher und Kinder/Jugendliche begegnen sich als *ganze Personen*. Sozialisationsprozesse werden von der ganzen Person ausgelöst. Erzieher können nicht *nicht* sozialisieren. H. Krüger zieht daraus die Schlußfolgerung „Von einem Erzieher müßte man also schon zur Erledigung seiner vorgegebenen Arbeitsaufgabe mindestens das verlangen, was als typisch für vorindustrielle Arbeitsprozesse, für das Beherrschen eines Gewerbes, gilt: Wissen, Können und Tun reflexiv verbunden, Planen, Ausführen, den Prozeß beobachten und revidieren, Handlungsbedingungen, Personen und Interaktionsprozesse evaluieren, deren Rahmenbedingungen und deren gesellschaftliche Funktion begreifen und formulieren können.“

Von daher verbietet es sich, daß bei der Ausbildung von Erziehern *Erziehungslehre* als ein höherwertiges Theorie-Fach im Sinne einer wissenschaftlichen Spezialdisziplin von einem Theorie-Lehrer und davon unabhängig *Praxis- und Methodenlehre* verbunden mit Erkundungen im Kindergarten und eigener Arbeit z. B. mit Kindern, als ein weniger hochwertiges (praktisches) Fach von einem Fachpraxislehrer unterrichtet werden.

Zu ähnlichen Schlußfolgerungen gelangten die Tagungsteilnehmer, die entwicklungspsychologisch und lerntheoretisch argumentierten. Dabei wurde mehrfach betont, daß die Psychologie durch ihre Abwendung von der experimentellen Lernpsychologie z. B. behavioristischer Prägung und die Hinwendung zur theoretischen Entfaltung und empirischen Klärung der Kategorien *Arbeit, Tätigkeit und Handlung* als Ausgangspunkt menschlichen Lernens einen Stand erreicht haben, der es der Berufspädagogik ermöglicht, ein didaktisches Konzept beruflicher Bildungsprozesse neu zu begründen (vgl. dazu insbesondere die Beiträge von Lempert, Laur, Eicker im Tagungsbericht).

„Sowohl die theoretischen als auch die praktischen Komponenten der persönlichen Handlungsfähigkeit entwickeln sich optimal, wenn die Individuen praktische Aufgaben selbständig handelnd und denkend zu lösen versuchen. Kompetente Beratung sowie egalitäre Kooperation fördern diese Prozesse. Dagegen beeinträchtigt eine reine theoretische Schulung auch die Entfaltung des Denkvermögens, beschränkt ein bewußtloser Drill auch die Entwicklung des Fertigkeitenrepertoires, wirken autoritäre Bevormundung und Gruppendruck sich auf beide Prozesse ungünstig aus — generell und deshalb auch in der beruflichen Bildung. Weil die Trennung von Theorie und Praxis als solche der psychischen Entwicklung der Individuen schadet und zudem eher zum Einsatz von ebenfalls entwicklungshemmenden sachfremden und kommunikationsfeindlichen Disziplinierungsstrategien herausfordert, empfiehlt sich die Verbindung von theoretischer und praktischer Berufsbildung aus entwicklungspsychologischer Sicht.“ (So eine weitere These von Lempert in seinem Tagungsbeitrag)

Abgerundet wurde die Diskussion des ersten Themenschwerpunktes, die mit der Formulierung „geteilter Qualifikationsprozeß“ in berufsbildenden Schulen benannt war, durch einen Bericht von Faber über die Ergebnisse einer Befragung von Berufsschülern und Fachschülern. Diese Untersuchung hatte zur Bestätigung der drei von Faber formulierten Hypothesen geführt

- „1 Fachtheoretischer Unterricht und fachpraktischer Unterricht verlaufen unkoordiniert nebeneinander.
- 2 Fachpraktischer Unterricht wird von Schülern des Berufsfeldes Elektronik als Unterrichtsangebot bevorzugt.
3. Die stärkere Ablehnung des fachtheoretischen Unterrichts basiert auf der Praxisferne, dem geringen Medieneinsatz und der Schulerpassivität dieser Unterrichtsart.“

In drei Arbeitsgruppen wurde versucht, Perspektiven zu entwickeln, die Orientierungshilfe sein können, zur Realisierung eines integrativen Konzeptes berufsschulischer Bildung. Hier kann nur

auf die Thematik der Arbeitsgruppen und weniger auf die Ergebnisse selbst verwiesen werden [1].

- Die didaktischen Kategorien *Anwendungsorientierung* und *Praxisbezug* wurden auf ihren didaktischen Stellenwert für berufliche Bildung hin untersucht. In Verbindung damit wurde im Sinne einer Fortentwicklung oder Revision heutiger Berufsschulpraxis ein differenzierter Qualifikationsbegriff formuliert und begründet. Zum Verhältnis, das zwischen Fachwissenschaften wie etwa den Ingenieurwissenschaften und den korrespondierenden Unterrichtsfächern besteht, wurden erste Vorstellungen geäußert (vgl. den Beitrag von Gronwald). Die Entwicklung von *lehrorientierten* oder *berufsorientierten* Fachwissenschaften wurde als eine dringende Forschungsaufgabe berufspädagogischer Forschung herausgestellt
- Am ehesten lassen sich die aufgezeigten Schwächen geteilter beruflicher Qualifikationsprozesse auf der Ebene der Lehrplanentwicklung und -revision beseitigen. Hier wurden entsprechende Aktivitäten gefordert. Insbesondere bedarf es der curricularen Integration der Fächer Fachkunde, Fachrechnen, Fachzeichnen und Laborunterricht oder vergleichbarer Fächer in Berufsfeldern mit anderen Fächerbezeichnungen zu einem berufsbezogenen Lernbereich.
- Projektorientierte Lernformen wurden als in besonderer Weise adäquat für berufliches Lernen empfohlen [2]. Neben anderen Lernformen kommt ihnen daher eine besondere didaktische Bedeutung zu.

Lehrer für berufliche Bildung

Fragen nach der richtigen Berufsschullehrer-Ausbildung und Aufgabenbeschreibung für Berufsschullehrer standen im Mittelpunkt des Expertengesprächs zum zweiten Themenschwerpunkt, auch im Sinne von Schlußfolgerungen zu den Diskussionsergebnissen des ersten Tagungsschwerpunktes.

Braucht die Berufsschule mit all ihren Schulformen verschieden hoch qualifizierte Lehrer? Werden die Theorie-Lehrer richtig ausgebildet? Findet durch die Arbeitsteilung (Theorie-Fächer — Praxis-Fächer) eine Dequalifizierung der Lehrer am Arbeitsplatz statt? Mit welchen Lehrern läßt sich in der Berufsschule ein integrativer Bildungsprozeß durchführen? Dies sind einige der behandelten Fragen. Sie wurden kontrovers diskutiert und unterschiedlich beantwortet, wobei es weniger Meinungsverschiedenheiten in der grundsätzlichen Beantwortung der gestellten Fragen gab. Mehr dagegen unterschieden sich die Meinungen durch die verschiedenen langen Zeiträume, die für die Lösung der Probleme mitgedacht wurden. Während Lehrer, Schulleiter und Bildungsbürokraten eher nach *praktischen Lösungen* suchten, nach Lösungen, die heute und morgen realisierbar sind, neigten Hochschullehrer und Seminarlehrer eher dazu, Vorstellungen zu entwickeln, die mehr oder weniger weit über die aktuelle, problembehaftete Praxis hinausreichen. In diesem Spannungsfeld entwickelte sich die Diskussion, die schließlich in großer Übereinstimmung zu dem Ergebnis führte, daß für die Teilzeitberufsschule nur ein Lehrertyp benötigt wird. Die notwendige Arbeitsteilung zwischen Berufsschullehrern wird erleichtert, wenn sie zwischen Gleichen organisiert wird. Dies erst ermöglicht kooperative Arbeitsformen. Während für den Fall einer hierarchischen Arbeitsteilung, wie sie in der heutigen Praxis bei verschiedenen hochqualifizierten Lehrern vorherrscht, Zusammenarbeit erschwert ist.

Neben den Theorie-Lehrern (Studienräten) gibt es eine kaum noch überschaubare Zahl von formal minderqualifizierten Berufsschullehrern und Lehrmeistern mit ca. 40 verschiedenen Berufs- und Amtsbezeichnungen und Besoldungen, die zwischen BAT V c (Lehrmeister) und A 12 (Gewerbeoberlehrer) variieren. Trotz einer KMK-Rahmenvereinbarung (1973) ist es offenbar nicht gelungen, für den *Lehrer für Fachpraxis* eine adäquate Funktion in berufsbildenden Schulen zu definieren. Die verstärkte Einführung von Lehrern für Fachpraxis mit den unterschiedlichsten Zuständigkeiten und Aufgaben hat eine Reihe neuer Probleme geschaffen, welche die berufliche Bildung eher behindern

Berufsschullehrer sind als *Theorie-Lehrer* von einem zentralen Bereich beruflichen Lernens, vom *gegenständlichen Lernen*, ausgeschlossen. Theorieunterricht degeneriert dann zu einem randständigen Bereich beruflichen Lernens. Theorie-Lehrer erleiden einen Qualifikationsverlust durch diese verordnete Einseitigkeit ihrer Tätigkeit. Sie fühlen sich nicht selten von den Auszubildenden abgelehnt.

Gegenständliches Lernen z. B. im Laborunterricht, häufig verantwortet vom Lehrer für Fachpraxis, kann andererseits so lange nicht in seiner Bedeutung zum Tragen kommen, so lange er nur dem Einüben von Fertigkeiten und Fähigkeiten dient und für den Prozeß der Theoriebildung [3] in einem integrierten Lernprozeß nicht zur Verfügung steht.

Nach einer allgemeinen Diskussion des zweiten Themenschwerpunktes auf der Grundlage von 15 schriftlichen Tagungsbeiträgen, wurde in drei Arbeitsgruppen der Versuch unternommen, Vorstellungen zu entwickeln, die dazu geeignet sind

1. Berufsschullehrer-Ausbildung zu verbessern und
2. Lehrerarbeit so zu definieren, daß sie den zum ersten Themenschwerpunkt formulierten Inhalten, Zielen und Formen beruflicher Bildung, gerecht wird.

Zum ersten Punkt hatte Drechsel bereits in seinem Beitrag formuliert: „Niemand bestreitet, daß ein Berufsschullehrer die Qualifikationen, die er seinen Schülern vermitteln soll, selbst erworben haben muß, wobei eine berufliche Erstausbildung im entsprechenden Berufsfeld als optimal angesehen wird“. Dieser Forderung wurde zugestimmt mit dem Hinweis auf die völlig einzureichende Praxiserfahrung, die heute als Voraussetzung für die Berufsschullehrer-Ausbildung gefordert wird und der deutlichen Abwendung vom Konzept des „*Theorie-Lehrers*“ durch die betroffenen Lehrer. Darüber hinaus wurde versucht, die Funktion universitärer Berufsschullehrer-Ausbildung neu zu bestimmen. Zu dem in mehrfacher Hinsicht geforderten Praxisbezug des Studiums formulierte Drechsel erläuternd: „Den Studenten, die eine berufliche Qualifizierung mit technisch-instrumentellen Sinn mitbringen, müßte deshalb im Studium die Möglichkeit zu einer Reflexion ihrer beruflichen Erfahrung eingeräumt werden. Ohne diese inhaltlich kritische Komponente bleibt jede an sich zu begrüßende Schul- und unterrichtspraktische Orientierung der Ausbildung fragwürdig“.

Da Studenten der Fachrichtung Elektrotechnik (Sekundarstufe II) der Universität Bremens im Rahmen ihres gleichlautenden Projekts an der Expertentagung mit eigenen Beiträgen teilnahmen [4], bestand auf diese Weise für die Tagungsteilnehmer die Möglichkeit, gleichzeitig die Form eines projektorientierten Studiums unmittelbar kennenzulernen.

Die Komponente und engagierte Beteiligung dieser Studenten [5], an der Vorbereitung und Durchführung der Tagung, wie von einigen Tagungsteilnehmern festgestellt wurde, ist mit Sicherheit auf diese Form des praxisbezogenen Projekt-Studiums zurückzuführen

Zum zweiten Punkt blieben die Antworten kontrovers, soweit es die Praxisfächer (z. B. im Berufsgrundbildungsjahr) betrifft. Die Frage, wer in der Werkstatt unterrichten soll, wurde jedoch für so wichtig gehalten, daß sie bei einer künftigen Tagung erneut aufgegriffen werden soll. Sowohl für eine Zuständigkeit der professionalisierten Berufsschullehrers, den es künftig auszubilden gilt, wurden überzeugende Gründe dargelegt (z. B. Jannung, Schweden) wie auch für eine Beibehaltung eines Lehrers für Fachpraxis für die Praxisanteile beruflicher Bildung — zumindest so lange, bis es einen Lehrer für berufliche Bildung gibt, der weder in der einen noch in der anderen Richtung *amputiert* ist.

An diese Überlegung schließt sich die in den schriftlichen Beiträgen von Schmidt und Lempert [6] erhobene Forderung nach einer Ausbildung von Lehrern für berufliche Bildung an Lehrer so zu qualifizieren, daß sie in der Lage sind, an beliebigen Lernorten berufliche Handlungskompetenzen zu vermitteln

Anmerkungen

- [1] Die Ergebnisse des Workshops werden im Oktober d. J. unter dem Titel „Berufliche Bildung — Perspektiven für die Weiterentwicklung berufsbildender Schulen und die Ausbildung ihrer Lehrer“ im Vieweg-Verlag veröffentlicht.
- [2] In mehreren Filmdokumenten wurden Formen „geteilten“ und projektorientierten Unterrichts gegenübergestellt. Die Überlegenheit projektorientierten Lernens konnte auf diese Weise auch anschaulich dokumentiert werden.
- [3] Vgl. dazu auch den Projektbericht 12 zum MME-Projekt, Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung (1978).
- [4] Neben schriftlichen Beiträgen hatte eine Studentengruppe zwei Filmdokumente zur Problemstellung der Tagung in Zusammenarbeit mit einer Berufsschule erstellt.
- [5] An der Vorbereitung des Workshops hatten die Studenten zwei Semester (einschließlich der Semesterferien) mitgearbeitet, zwei weitere Semester dienen der Auswertung der Tagung sowie der Umsetzung in eigene Unterrichtstätigkeit, die wieder zu evaluieren ist.
- [6] Lehrer für Theorie und Praxis in berufsbildenden Schulen, „Tagungsbericht zum Workshop vom 15. 3. bis 17. 3. 1979“, Universität Bremen (vervielfältigtes Manuskript).

Hermann Schmidt

Lehrer für Theorie und Praxis beruflicher Bildung

Berufliche Bildung vor der Gleichwertigkeit mit allgemeiner Bildung? Diese Vorstellung ist nach wie vor eine Fiktion. Das zeigen Rekrutierung und Ausbildung der Berufsschullehrer in der Bundesrepublik Deutschland. Diese These zu belegen, heißt zunächst, den bildungspolitischen Rahmen in dem berufliche Bildung steht, zu beleuchten, um dann auf die Strukturen der Lehrerausbildung einzugehen.

Die öffentliche Diskussion um Fragen der beruflichen Bildung hat einen Höhepunkt erreicht. Im Vordergrund dieser Debatte stehen bislang die Probleme nach einer ausreichenden Anzahl von Ausbildungsplätzen, darüber hinaus zeigen sich die folgenden Fakten: Trotz eines Überangebots an Lehrern herrscht ein Mangel an Berufsschullehrern. In der betrieblichen Ausbildung schreitet die Professionalisierung der Ausbilder fort. In der Bildungspolitik nehmen Fragen der beruflichen Bildung nach wie vor einen hohen Stellenwert ein. Diese Schlaglichter nennen, heißt, die Frage aufwerfen: *Was hat dies alles bewirkt? War es die sich endlich einstellende Einsicht in den seit langem von einigen Berufsbildungsexperten behaupteten Bildungswert von Arbeit und Beruf? Oder anders gewendet: Ist es zu einer Annäherung des gesellschaftlichen Ranges des Hüttenfacharbeiters an den des Chirurgen gekommen?*

Nichts dergleichen ist geschehen! Die Arbeitsmarktsituation, Sozial- und Wirtschaftspolitik, nicht Bildungspolitik, bestimmen den derzeitigen Rang der beruflichen Bildung. Als Beleg dafür zwei Beispiele

- a) Die 60er Jahre bescherten mit den Empfehlungen des Deutschen Ausschusses zur Arbeitslehre und des Bildungsrates zur Integration beruflicher und allgemeiner Bildung (Anfang der 70er Jahre) die bildungstheoretischen Grundlagen für eine an den Bedingungen einer demokratischen Industriegesellschaft orientierten Bildungspraxis. Wenn man heute nach den konkreten Ergebnissen dieser Empfehlungen fragt, muß man feststellen:
- die Arbeitslehre verkümmert als Alibi-fach in der *Restschule der Nation*, in der Hauptschule
 - Die Integration gerät zur Deformation vollzeitschulischer Bildungsgänge in Richtung auf gymnasiale Strukturen, wobei der Erfolg der Integration daran gemessen wird, wie

umfassend man den Praxisbezug und die Realitäten von Arbeit und Beruf aus den Bildungsgängen verbannen kann.

- b) Die unzureichende Aufnahme konzeptioneller bildungspolitischer Überlegungen in die Schulpraxis wiederholt sich auch bei der Lehrerbildung
- Da man allen praktischen Erfordernissen an die Jugendlichen beim Übergang ins Berufsleben zum Trotz Wirtschaft und Technik nicht zu den didaktischen Schwerpunkten der Sekundarstufe I gemacht hat, liegt der Schwerpunkt der Lehrerbildung nach wie vor im schöngestisch-sprachlichen und abstrakt-naturwissenschaftlichen Bereich unter Vernachlässigung von sozio-ökonomischen und technischen Disziplinen. Dort, wo in Nordrhein-Westfalen seit 1968 ein Umdenken mit der Einrichtung von Lehrstühlen in Wirtschaftslehre und Technik an den pädagogischen Hochschulen spürbar war, sind diese Ansätze entgegen aller Vernunft und besserer Einsicht wieder beseitigt worden. Man überläßt die Fachdidaktik in diesem Bereich wiederum dem Autodidakten, eine Unmöglichkeit, wenn man sie sich auf Naturwissenschaften und Sprachen übertragen vorstellt
 - Die Entwicklung in der Berufsschullehrerausbildung kann als Paradebeispiel dafür herangezogen werden, daß die berufliche Bildung auf ihrem mühsamen Weg zur Gleichwertigkeit mit der Allgemeinbildung die stärksten Bremsen in ihren eigenen Reihen hat. Während die berufliche Bildung für sich in Anspruch nehmen kann, die ersten Ansätze zur Überwindung der unglücklichen Trennung von Theorie- und Praxislernen entwickelt zu haben, unternimmt sie in der Ausbildung ihrer Lehrer alles, um diesen Gegensatz zu zementieren. Die von der beruflichen Bildung erbrachten Beweise für die Vorzüge des handlungsorientierten Lernens, die für die Weiterentwicklung der allgemeinen Schulen als nachahmenswert empfohlen werden kann, sind durch die Trennung der Berufsschullehrerausbildung — einerseits Theorielehrer, andererseits Praxislehrer — ad absurdum geführt. Es wäre zu billig, hierfür dem Laufbahnrecht im öffentlichen Dienst die Schuld zu-