

Gertrud Kühnlein / Ursula Müller / Angela Paul-Kohlhoff

Betriebliche Lernorte aus der Sicht von Auszubildenden

1. Lernmöglichkeiten für Auszubildende als wichtiges Beurteilungskriterium für die Qualität von Lernorten

In der berufspädagogischen Diskussion um die Funktionalität der Lernorte für die betriebliche Berufsausbildung geht es darum, zu klären, in welchem Verhältnis die Ausbildung an verschiedenen Lernorten zum Ausbildungsergebnis steht, um daraus Schlußfolgerungen für pädagogische Reformen der Berufsausbildung ziehen zu können. Gemeinsamer Ausgangspunkt dieser Auseinandersetzung ist dabei die – im Dualen System der Berufsausbildung weitgehend verwirklichte – Pluralität der Lernorte: Schule und Betrieb, der seinerseits untergliedert sein kann in die Lernorte Arbeitsplatz, Lehrwerkstätten, simulierte Produktionsstätten wie Lehrtechnikum und Lehrlabor und Werksunterricht. Die Aussage einiger Berufspädagogen jedoch, daß man bereits aus einer mehr oder weniger „optimalen Kombination von Lernorten“ Schlußfolgerungen auf die Qualität der Berufsausbildung ziehen könne [1], findet keineswegs einhellige Zustimmung. So schreibt E. Neumann zu diesem Verhältnis von Lernorten und Lernerfolgen:

„Entscheidend für eine optimale Vermittlung beruflicher Qualifikation sind primär die Lernbedingungen an dem jeweiligen Lernort, der weder durch seine institutionellen, noch durch seine räumliche Zuordnung ausreichend gekennzeichnet ist“ [2].

Er verweist darauf, daß gerade am Lernort Arbeitsplatz die prinzipiellen Vorteile dieses Lernens in der „Ernstsituation des Betriebes“ zunehmend relativiert werden durch die modernen Organisationsstrukturen der Produktion (Mechanisierung, Automatisierung, Schichtarbeit, hoher Grad an Arbeitsteilung usw.), die eine systematische Ausbildung vor Ort erschweren. Aus demselben Grund werde es daher auch immer schwieriger, den künftigen Arbeitsplatz und seine speziellen Anforderungen „in den Ausbildungsstätten echt zu simulieren“, was eine ständige Reflexion der Organisation von Lehrwerkstätten und anderen Ausbildungseinrichtungen auf die berufs- und betriebspraktischen Veränderungen hin erfordert.

Geht man von diesen Erkenntnissen aus, so ergibt sich als Postulat für die weitere berufspädagogische Diskussion, die betrieblichen Lernorte berufs- und betriebspezifisch daraufhin zu untersuchen, welche Lernmöglichkeiten für den Auszubildenden dort jeweils geboten werden. Das bedeutet zum einen, daß klargestellt werden muß, „wofür Berufsausbildung qualifizieren soll“ (Neumann), woran also die Qualität von Ausbildung bemessen werden soll. Zum anderen ist darin auch impliziert, daß Ausbildung nicht allein vom betrieblichen Standpunkt der Effektivität her beurteilt werden darf: Die Auszubildenden als Subjekte des Lernprozesses, die sich in ihrer Lernbereitschaft auch durch die Erfahrungen während der Zeit der Berufsausbildung entwickeln und verändern können, müssen in die berufspädagogischen Untersuchungen mit einbezogen werden, weil sie als die künftigen Facharbeiter die Träger der Qualifikationen sind, die zur Aufrechterhaltung und Wartung moderner Produktionsprozesse unabdingbar sind. Während nach Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes die Diskussion um die Qualität der Berufsausbildung vor allem auch auf dem Hintergrund der subjektiven Einschätzung der Auszubildenden geführt werden konnte und von dort aus wichtige Impulse für die Umgestaltung der Berufsausbildung gewonnen werden konnten, ist dieser Ansatz in der Diskussion um die Lernorte auf der empirischen Ebene bisher kaum aufgegriffen worden. In unseren Untersuchungen [3] stellen wir die betriebliche Berufsausbildung und die Lernmöglichkeiten, die an den einzelnen Lernorten wahrgenommen werden, aus der Sicht der Auszubildenden dar. Wir gehen davon aus, daß sich aus der Rekonstruktion ihrer Erfahrungen und ihrer Sichtweise wichtige Hinweise zur besseren Gestaltung der Berufsausbildung gewinnen lassen. Denn der Lernende ist Subjekt des beruflichen

Ausbildungsprozesses in dem Sinne, daß er sich die Beruflichkeit seines Arbeitsvermögens – mit allen ihren Implikationen – selbst aneignen, erarbeiten muß, und daß die beruflichen und sozialen Kompetenzen hernach ihm angehören, also Bestandteil seiner Persönlichkeit und Grundlage für qualifizierte Beschäftigungsmöglichkeiten sind. Das Maß, in dem auch emotionales Engagement bei der Ausbildung der eigenen Fähigkeiten im Lernprozeß möglich ist, entscheidet wesentlich mit über die subjektive Basis der eigenen Beruflichkeit, über Lernenwollen, Neugierde, Veränderungsbereitschaft, oder – im Maße der Frustration des emotionalen Engagements – Passivität, Lernverweigerung, Lernunlust usw.

Es läßt sich somit von seiten der Jugendlichen her bestimmen, welche Bestandteile der Ausbildung (vom Inhalt wie von der Art und Weise der Vermittlung) die Jugendlichen zur Aneignung beruflicher Fähigkeiten und Fertigkeiten motivieren und unter welchen Umständen die Ausbildung, wie sie in den Betrieben gestaltet wird, abgelehnt wird (wie z. B. bekanntermaßen das Feilen) – ohne dabei in die Gefahr zu geraten, „Motivationsprobleme“ nur auf der oberflächlichen Ebene geschickterer Menschenführung zu verhandeln, sie also lediglich als „Störfaktor“ unter dem Gesichtspunkt einer reibungslosen Ausbildung zu berücksichtigen.

2. Berufs- und betriebspezifische Unterschiede

Wenn wir im folgenden also unter diesem Aspekt die Problematik betrieblicher Lernorte in einigen Berufen vorstellen, so wollen wir darauf hinweisen,

- wie sich betriebs- und berufsspezifische Unterschiede von betrieblicher Ausbildung auf die jeweilige Gestaltung der betrieblichen Lernorte auswirken und welche Konsequenzen das für die Lernmöglichkeiten hat, die Lehrinrichtungen und Arbeitsplätze den Auszubildenden bieten können;
- welche Kriterien aus der Sicht der Auszubildenden erfüllt sein müssen, wenn Ausbildung ihrem Interesse an einer umfassenden Qualifizierung genügen soll; dabei läßt sich auch beobachten (was wir im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes nur andeuten können), wie sich im Verlauf der Ausbildung mit den zunehmenden Erwartungen, insbesondere über die Anforderungen an den künftigen Arbeitsplätzen, die Beurteilungsmaßstäbe verändern.

2.1 Textilveredler

Bei den Textilveredlern findet – im Unterschied zu allen anderen von uns untersuchten Berufsgruppen [4] – die betriebliche Ausbildung nicht in Lehrwerkstätten, sondern ausschließlich an den künftigen Arbeitsplätzen statt. Es gibt in den beiden von uns untersuchten Betrieben hauptamtliche Ausbilder, die theoretischen Unterricht geben und für die Betreuung der Betriebsdurchgänge verantwortlich sind. Die praktische Durchführung der Ausbildung an den Arbeitsplätzen selbst wird jedoch im wesentlichen (und im Verlauf der Ausbildung immer mehr) von den (Fach-)Arbeitern übernommen, die für diese Funktion in der Regel weder qualifiziert sind, noch einen finanziellen oder zeitlichen Ausgleich erhalten. Eine solche Organisation der Ausbildung am Arbeitsplatz (wie wir sie in allen von uns untersuchten gewerblich-technischen Berufen vorfanden) verstärkt noch drastisch die von Neumann geschilderten Probleme der Ausbildung in modernen Produktionsprozessen: Nicht nur ist damit der Grad der Auszubildendenbetreuung mit abhängig von dem Dispositionsspielraum, den der Produktionsprozeß dem einzelnen Arbeiter läßt; auch kann die Ausbildung nicht nach didaktischen Gesichtspunkten geplant werden (z. B. als Abfolge des Kennenlernens aufeinander aufbauender Arbeitsgänge), sondern richtet sich im wesentlichen danach, welche „Nischen“ für Ausbildung der Produktionsprozeß läßt (z. B.: Wie viele Auszu-

bildende können gleichzeitig an einer bestimmten Maschine sein, ohne zu stören?).

Trotzdem findet die Ausbildung im ersten Ausbildungsjahr breite Zustimmung, weil den Auszubildenden die Maschinen, an denen gearbeitet wird, neu sind, ihre Beobachtung also Lernfortschritte erbringt, weil die Berufsrelevanz dieses Teils der Ausbildung offenkundig ist, und weil sie sich von den Ausbildern, die ihnen die Anlage und die einzelnen Arbeitsaufgaben erklären und sie zu Beobachtungen und Fragen anregen, „gut betreut“ fühlen. Im zweiten Ausbildungsjahr ändert sich dieses Bild: Der Neuigkeitsgrad hat abgenommen, das Gefühl, ausgebildet zu werden, damit auch. Dominant wird hier die Erfahrung des Textilveredler-Arbeitsplatzes als einem, wo monotone, uninteressante Tätigkeiten vorherrschen (Spezialisierung auf eine Maschine oder Anlage und hauptsächlich kontrollierende, d. h. eingriffsarme Tätigkeiten). Dazu wird unmittelbar erfahren, daß die Arbeitsbedingungen (Gestank, Säuren, Lärm usw.) unangenehm sind, so daß mit dem genaueren Kennenlernen der späteren Arbeitsbelastungen auch die Zweifel darüber wachsen, ob dieser Beruf überhaupt den darin gesetzten Erwartungen gerecht werden kann [5]. Auch das Bedürfnis nach selbständigem Lernen wird häufig frustriert, aus Gründen, die in der Spezifik der Ausbildung in diesen Betrieben liegen: Da es keinerlei Übungsmaschinen und -material gibt, ist jede selbständige Handlung eines Auszubildenden mit großem Verlustrisiko verbunden, wenn sie mißlingt. Hieraus resultiert oft erzwungene Untätigkeit oder aber die Ausführung von Handlangertätigkeiten; die (seltenen) Gelegenheiten zum selbständigen Arbeiten (Fahren von Anlagen usw.) werden begrüßt, teilweise wird die damit übernommene Verantwortung aber als zu groß bezeichnet, gemessen am Stand der eigenen Qualifikationen, aber auch gemessen an der geringen Entlohnung.

Aus solchen Erfahrungen resultiert die Forderung, Mitarbeit in der Produktion so zu gestalten, daß ein eigenverantwortlicher Einsatz ermöglicht wird, aber ohne ein zu großes Fehlerrisiko seitens der Auszubildenden, also eine lernende Mitarbeit, die ihrem Ausbildungsstand angemessen ist. Nicht durchgängig, aber doch häufig, wird das ergänzt um den Wunsch nach speziellen Lehreinrichtungen, die solche Mängel der Ausbildung vor Ort ausgleichen sollen, indem bessere Betreuung, systematische Einweisung in die Besonderheiten der Textilproduktion und ein praktisches Erproben der Facharbeiterfertigkeiten ermöglicht wird, ohne den Ablauf der Produktion zu gefährden.

2.2 Schlosser

Die Schlosser des von uns untersuchten Betriebes stellen in unserer Untersuchungspopulation sozusagen das andere Extrem in bezug auf die betrieblichen Lernorte dar: Bei ihnen ist der betriebliche Einsatz in verschiedenen Abteilungen relativ kurz im Verhältnis zur Ausbildung in der Lehrwerkstatt (10 bzw. 26 Monate); und zwar erfolgen die Betriebsdurchgänge nach einer eineinhalbjährigen Phase, in der Ausbildung ausschließlich in der Lehrwerkstatt stattfand. Bei den Schlossern fällt die Beurteilung der Ausbildungsstätten insgesamt eindeutig zugunsten der Ausbildung in den Abteilungen aus. Doch zeigen die Begründungen für diese Entscheidung, daß die Einschätzung nicht so sehr mit den Lernorten als solchen, sondern mit der Art und Weise der gestellten Anforderungen zu tun hat: Spaß machen die Arbeitsaufgaben jeweils dann, wenn sie intellektuelle Anforderungen an die Auszubildenden stellen, sie also selbst mitdenken und planen können (von diesem Beurteilungsstandpunkt aus wird besonders das langandauernde, eintönige Feilen in der Grundausbildung kritisiert). Positiv bewertet werden auch solche Arbeiten, wo die Auszubildenden aktiv und selbständig Aufgaben bewältigen können, was im Fall der Betriebsschlosser des von uns untersuchten Betriebes sowohl in der Lehrwerkstatt als auch in den Betriebsabteilungen prinzipiell möglich war. Dabei stehen und Zugucken wird als langweilig und ineffektiv abgelehnt, weil dabei keinerlei Lernfortschritte erkennlich sind. Unter diesem Gesichtspunkt werden auch innerhalb desselben Lernorts einzelne Arbeiten befürwortet oder abgelehnt.

2.3 Chemiefacharbeiter

Die Chemiefacharbeiter sind die einzige Berufsgruppe unserer Untersuchungspopulation, die an verschiedenen Ausbildungseinrichtungen (Lehrwerkstätten, Labors und Technika) und in Betriebsabteilungen ausgebildet werden; dabei nehmen die Betriebsdurchgänge im einen der von uns untersuchten Betriebe gut die Hälfte der Ausbildungszeit ein, im anderen noch einige Monate mehr (die Abteilungen sind hier allerdings nicht durchweg solche, in denen Chemiefacharbeiter später auch eingesetzt werden, sondern umfassen z. B. Versandabteilungen und Betriebswerkstätten). In der Beurteilung zeigt sich hier, daß die Ausbildungseinrichtungen Lehrlabor und vor allem Lehrtechnikum von den Auszubildenden weitaus am meisten geschätzt werden: Das Lehrtechnikum besteht aus simulierten Produktionsanlagen, die den Anlagen der Chemiebetriebe im Prinzip entsprechen, die chemischen Prozesse jedoch anschaulicher werden lassen, als dies in der Produktion der Fall ist. Die Tätigkeiten des Chemiefacharbeiters (z. B. Heizen und Kühlen von Apparaturen, Trennverfahren, Bedienen von Meß- und Regeleinrichtungen) werden hier im Kleinen erprobt. Positiv wird hier der offensichtliche Bezug zur späteren Tätigkeit hervorgehoben, der dem Lernen „Sinn“ verleiht: der „Gebrauchswert“ von Lerninhalten ist hier sehr einsichtig. Ferner erreichen im Technikum Theorie und Praxis ihre höchste Integration im Verlauf der Ausbildung, und das Kennenlernen der Anlagen und Verläufe ist als zunehmender persönlicher Lernfortschritt erkennbar.

Im Gegensatz dazu können die Auszubildenden in den Lehrwerkstätten kaum einen Bezug zu ihrer späteren Berufstätigkeit sehen, weil die Arbeitsaufgaben, die hier geübt werden – Anreißen, Feilen, Meißeln, Sägen, Bohren usw. –, zumindest in der während der Grundausbildung zu lernenden Präzision, später mit Sicherheit nicht gebraucht werden. Wenn dann – wie beim Feilen – noch dazu kommt, daß die Arbeitsaufgabe selbst anstrengend, monoton und langwierig ist, also weder eigene Gestaltungsmöglichkeiten zuläßt noch Lernfortschritte erkennen läßt, wird eine solche Arbeitsaufgabe einhellig abgelehnt.

Die Betriebsdurchgänge – soweit sie an den künftigen Arbeitsplätzen stattfinden – werden unter dem Aspekt der Berufsrelevanz zunächst besser bewertet, weil hier Erfahrungen für die spätere Berufstätigkeit gesammelt werden können. Doch läßt sich auch bei den Chemiefacharbeitern beobachten, was für die Ausbildung der Textilveredler bereits ausgeführt wurde: das Kennenlernen der späteren Arbeitsplätze verliert dann an Attraktivität, wenn „Mitarbeit“ nur in Handlangerdiensten bestehen kann oder – wie das bei den Chemiefacharbeitern sehr häufig der Fall ist – die Auszubildenden nur zusehen. Das wird nicht nur als langweilig kritisiert, weil damit keinerlei Anforderungen an die Auszubildenden gestellt werden, sondern es kommt noch dazu, daß die Tätigkeit des Chemiefacharbeiters (dessen Aufgabe im wesentlichen in der Überwachung und Kontrolle der meist hochautomatisierten Anlagen besteht) nur dann wirklich einsichtig und nachvollziehbar wird, wenn dazu erklärt wird, welche (der unmittelbaren Beobachtung entzogenen) Produktionsabläufe sich unter der Anleitung des bedienenden Arbeiters vollziehen. Das aber unterliegt hier – wie auch in den anderen Berufen und Betrieben, die wir untersucht haben – dem Willen und auch Können der dort Beschäftigten, die dazu zum Teil einfach deshalb nicht in der Lage sind, weil sie nur angelernt sind, nicht aber voll ausgebildet; viele der „einfachen“ Chemiefacharbeiter wissen daher zwar aus Erfahrung, welche Anlagen wie bedient werden müssen, können aber die theoretischen Zusammenhänge nur unvollständig oder gar nicht erklären. Die Momente der Produktion aber, die vom Standpunkt der Ausbildung am „ergiebigsten“ wären für das Kennenlernen der Anlagen und ihrer Funktionsweisen: die Störfälle der Produktion, können aus einem anderen Grund für Ausbildungszwecke nicht genutzt werden. In einem solchen Fall geht es darum, die Störung möglichst schnell zu beheben, um den Produktionsausfall so gering wie möglich zu halten. Gerade dann kann also am allerwenigsten auf die Lernbedürfnisse der Auszubildenden Rück-

sicht genommen werden. In der Beurteilung der Auszubildenden führt die solchermaßen durchgeführte Ausbildung vor Ort mehrheitlich zu der Auffassung, daß Betriebsdurchgänge – zumindest in dieser Länge – überflüssig seien, weil der Lerneffekt vergleichsweise gering ist.

3. Ansprüche von Auszubildenden an die verschiedenen betrieblichen Lernorte

In unserer empirischen Erhebung der Bewertung der Arbeits- und Ausbildungsaufgaben durch die Auszubildenden gehen wir über die Betrachtung der Lernmöglichkeiten an künftigen Arbeitsplätzen, wie sie oben ausschnitthaft dargestellt wurden, hinaus: Wir befragten die Jugendlichen über die gesamte Zeit ihrer Ausbildung hinweg nach ihrer Einschätzung bzw. Kritik der Ausbildung, so wie sie bis dahin von ihnen erfahren wurde. Auf dem Hintergrund ihrer eigenen Leistungsbereitschaft (Wie möchte ich arbeiten? Was möchte ich tun? Was macht mir Spaß? Was befriedigt mich?) und ihrer Berufsvorstellungen (Wie soll meine künftige Arbeit sein?) werden so die Kriterien zur Beurteilung von Auszubildenden deutlich, die sich im Verlauf der Ausbildung oft erst entwickeln bzw. konkretisieren. Die Antworten lassen insgesamt eine Struktur von (enttäuschten) Erwartungen – positiv gewendet: Ansprüche der Jugendlichen an Berufsausbildung – erkennen. Im wesentlichen ergeben sich drei Typen von Anforderungen, die aus der Sicht der Auszubildenden verwirklicht sein müssen, wenn Ausbildung „attraktiv“ erscheinen soll (deren einzelberufliche und betriebliche Konkretion dann jeweils unterschiedlich aussehen muß): „Selbständigkeit“, „Erkennbarkeit von Lernfortschritten“ und „Einsehbarkeit des Sinns der einzelnen Ausbildungssteile“.

Diese drei Gesichtspunkte beruflichen Lernens führen wir im folgenden aus, um daraus Schlußfolgerungen für die weitere berufspädagogische Diskussion angeben zu können.

Über alle Berufe hinweg formulieren die Auszubildenden als eine Anforderung an die Berufsausbildung, daß sie ihr in allen ihren Phasen ein höheres Maß an Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit einräumen solle. Auf dem Hintergrund des als wichtigen Schritt zur größeren Selbständigkeit interpretierten Übergangs von der Schule in den Betrieb ist die Enttäuschung über die mangelnden Möglichkeiten, Arbeit selbst zu verantworten, besonders hoch [6]. Hier liegt der Kern der Kritik an der Lehrwerkstattausbildung der ersten Monate, die sich im Feilen eigentlich nur symbolisiert. Das zentrale Problem ist das Trainieren von Einzelfertigkeiten, deren möglicherweise sinnvoller Zusammenhang vom Ausbildungspersonal den Jugendlichen gegenüber lediglich behauptet wird, aber von diesen nicht nachvollzogen werden kann. Selbständigkeit würde bedeuten, wichtige Teile des sinnvermittelnden Ausbildungsplans – etwa auch im Hinblick auf das Experimentieren mit alternativen Arbeitsvorgängen – selbst kontrollieren zu können. Unselbständigkeit heißt, lediglich anderer Leute Pläne auszuführen.

Diese Kritik an der Unselbständigkeit zieht sich durch die gesamte Ausbildung hindurch und läßt Ausbildungsphasen, etwa in Betriebswerkstätten, wo etwas zu reparieren ist, aber auch sogenannte ausbildungsfremde Arbeiten im Vergleich dazu teilweise als attraktiv erscheinen. Die Forderung nach größerer Selbständigkeit ist zugleich Ausdruck der Vorstellungen, die sich mit qualifizierter Facharbeit verbinden: Insofern empfinden die Jugendlichen Unselbständigkeit in der Ausbildung auch als Qualifikationsmangel. Auch hier soll aber hervorgehoben werden, daß die Kritik an der Unselbständigkeit die Jugendlichen nicht zu einer Überschätzung ihrer beruflichen Leistungsfähigkeit führt: Wenn die Jugendlichen größere Selbständigkeit erwarten und einbringen wollen, dann möchten sie dies im – noch geschützten – Bereich des beruflichen Lernens tun.

Eine weitere Forderung der Jugendlichen, die sich vor allem auf die verschiedenen lehrgangsmäßigen Ausbildungsphasen, aber auch auf die berufsschulischen bezieht, ist die nach einem klaren Berufsbezug der vermittelten Fähigkeiten, Fertigkeiten und

Kenntnisse. Berufsbezug meint hier die Orientierung auf die künftige Arbeit als qualifizierter, besonderer Facharbeiter. Ausbildungselemente, die die Jugendlichen nicht als berufsbezogen identifizieren können, werden von ihnen in der Regel abgelehnt oder negativ bewertet. Die starke Berufsbezogenheit ist in ihren Wirkungen auf Lernbereitschaft sehr ambivalent: Führt doch sehr häufig die einzelbetrieblich verengte Anschauung dessen, was im Arbeitsleben vom Facharbeiter gefordert wird, zu einer Ablehnung aller Qualifikationsinhalte, die diesen engen Einsatz überschreiten. Der berufliche Lernprozeß als betrieblicher Erfahrungsprozeß führt oftmals zu einer Ablehnung aller allgemeinen, für Mobilität und Weiterbildung, aber auch für ein kritisches Berufsverständnis wichtigen Inhalte. Entscheidend ist nun aber, daß eine größere Qualifikationsbreite, als der einzelbetriebliche Einsatz anscheinend erfordert, den Jugendlichen nicht abstrakt – appellhaft – nahegelegt werden kann. Sondern sie müssen in der Lage sein, die Bedeutung weiterer Qualifikationselemente für ihre künftige Berufstätigkeit, bzw. für mögliche alternative Arbeits- und Lernentscheidungen, nachzuvollziehen. Insofern korrespondiert die Forderung nach Berufsbezug mit der Forderung nach Selbständigkeit: Nämlich ein höheres Maß der einsichtsvollen Eigenkontrolle über den Sinn des eigenen Tuns zu erreichen.

Hier schließt die dritte und wichtigste Forderung der Jugendlichen an: Daß nämlich ihre Tätigkeit schon während der Ausbildung sich nicht im Erlernen von Fertigkeiten und Kenntnissen nur erschöpfe, sondern in einem nützlichen Zusammenhang stehe. Am schärfsten artikuliert sich dieses Bedürfnis in einer rigorosen Ablehnung reiner Übungsaufgaben, deren Ergebnisse in der „Schrottkiste“ landen. Dabei wird von den Jugendlichen Übung als solche nicht abgelehnt, sondern eine Lernorganisation, die sie ohne zwingende Notwendigkeit um die Befriedigung von produktiven Bedürfnissen bringt. Indem das Übungsstück für nichts nutzt, wird auch ein wichtiges Element sozialer Anerkennung verweigert.

4. Einige Schlußfolgerungen

Die Chancen, die das berufliche Lernen über die Beteiligung an produktiver Arbeit in sich birgt [7], gerade auch in der Möglichkeit einer günstigeren Vermittlung von Berufstheorie und Berufspraxis, wird im Betrieb häufig verschenkt. Dies ist natürlich kein Plädoyer für ein Zurück zur bloßen Beteiligung der Jugendlichen an der normalen Arbeit – wie im Typ „Beistell-Lehre“ – oder zur erneuten Nutzung von Lehrwerkstätten zur Übernahme etwa von Serienproduktionen auf geringem Qualifikationsniveau (ausbildungsfremde Arbeiten). Die Aussagen der Jugendlichen selbst zur Mitarbeit in der normalen Arbeitstätigkeit – wie auch ihre Kritik an der scheinhaften Aufnahme ihrer produktiven Bedürfnisse in Form von Bastelarbeiten – zeigen recht deutlich den Weg, der gegangen werden mußte: nämlich produktive Arbeiten – entsprechend dem erreichten Lernfortschritt der Auszubildenden und entsprechend ihrem Beruf – unter systematischen Lernbedingungen und im Schutzraum der Ausbildung in den beruflichen Lernprozeß zu integrieren.

So wäre z. B. erneut zu prüfen, ob Arbeiten, die nicht unter Termindruck auszuführen sind, aus der Produktion in die Lehrwerkstatt verlagert werden könnten. Solche Arbeiten dürften dabei aber keine Zusatzarbeiten für besonders schnelle Auszubildende sein, sondern müßten sinnvoll und systematisch in die Ausbildungsplanung einbezogen werden. Eine solche unter Prinzipien von Lernen organisierte Hineinnahme von produktiven Arbeiten des Betriebes in die Ausbildungswerkstatt könnte auch zur systematischen Vorbereitung auf den Einsatz in die verschiedenen Betriebsabteilungen genutzt werden.

Nun sind allerdings die Möglichkeiten einer solchen Einbeziehung produktiver betrieblicher Arbeiten unter den Bedingungen moderner Produktionsprozesse relativ gering. Deshalb sind neben der Prüfung solcher Formen der Verbindung von produktiver Arbeit und Lernen auch Möglichkeiten des Simulations- und

Projektlernens aufzunehmen. Allerdings sind alle Projektideen daraufhin zu prüfen, ob sie über die Ebene der Verkürzung auf die Motivationsproblematik hinaus, Ansätze zur ernsthaften Auseinandersetzung mit Arbeit unter den Bedingungen von pädagogisch organisierter Ausbildung für die Jugendlichen bieten.

Kritisieren die Auszubildenden an der Lehrwerkstattausbildung vor allem jene extreme Trennung von produktiver Arbeit und damit Selbständigkeit und Erfolgskontrolle, so kritisieren sie in den Betriebsabteilungen die Abwesenheit von Ausbildung, d. h. die mangelnde Systematik der Berufsausbildung. Gerade wenn man davon ausgehen muß, daß die einzelbetriebliche Anschauung des Arbeitsprozesses auch Kriterien für die Frage abgibt, wieviel und was zu lernen ist für die künftige Berufstätigkeit, dann bedarf es der Umformung der Betriebsdurchläufe in systematische Betriebserkundungen, die von den Ausbildungseinrichtungen vor- und nachzubereiten wären. Die Systematik dieser Erkundungen müßte Prinzipien folgen, die auf eine Kritik der „reinen Anschaulichkeit“ ausgerichtet sind, also Facharbeit z. B. in ihrer historischen Entwicklung und damit auch Veränderbarkeit in Abhängigkeit von technischen und sozialen Lösungen zeigen.

Dies wäre auch auf die Arbeitsaufgaben selbst zurückzubeziehen, die die Jugendlichen z. B. als Projekte in den Ausbildungseinrichtungen zu bewältigen hätten. Diese Projekte müssen ebenfalls nach dem Prinzip konstruiert und ausgewählt werden, daß sie einen Experimentierraum enthalten, der alternative Lösungen auszuprobieren gestattet; nur über den Weg alternativer Lösungsansuche sind Problemlösungsverhalten und Veränderungspotentiale als Elemente von Arbeitsvermögen auszubilden. Ein solches Lernen ist z. B. in einigen Prozeßfertigerberufen unserer Auswahl im Lehrtechnikum oder im Lehrlabor möglich und wird von den Auszubildenden positiv bewertet. Auf den systematischen Zusammenhang des eigenen Tuns (Projekte, produktive Arbeit) und der Analyse von Facharbeit durch Betriebserkundungen käme es aber vor allen Dingen an. Hier käme den Ausbildungseinrichtungen der Betriebe und den Schulen nun ein zentraler Stellenwert zu.

Eine Berücksichtigung der Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen in der Berufsausbildung kommt ohne eine wirkliche Beteiligung von ihnen an der Gestaltung der Berufsausbildung nicht aus. Beteiligung meint, Formen zu finden, in denen die Vorschläge der Auszubildenden, ihre Ansprüche und Bedürfnisse zur Geltung gebracht werden können. Die Erfahrung mit der Entwicklung systematischer Diskussionsverfahren mit Auszubildenden über ihre Berufsausbildung, die wir erprobt haben [8], zeigt, daß sich Wünsche und Bedürfnisse erst artikulieren, wenn von einer realistischen Erwartung ausgegangen werden kann, daß diese eine Rolle spielen könnten, also ein ernstgenommener Beitrag sind, die eigene Situation zu verbessern. Diese Form der Beteiligung ist nach den Ergebnissen unserer Untersuchungen mittlerweile ein Erfordernis, um überhaupt noch aufnehmen zu können, wie die Lernenden, auf deren subjektives Engagement es ja ankommt, ihre Lernbedingungen bewerten und welche Konsequenzen sie daraus ziehen. In einer solchen Bestimmung von Beteiligung wären die Auszubildenden aber noch lediglich für die größere Effizienz des Ausbildungsprozesses funktionalisiert. Die Beteiligung an der Gestaltung der Berufsausbildung ist aber auch notwendige Arbeitsform zur Entwicklung eines fortgeschrittenen Berufsbewußtseins. Nur über die in der Beteiligung erfolgte Anerkennung der Bedeutung des Lernenden als Subjekt im Ausbildungsprozeß kann dieser für sich die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit der Ausbildungs- und Berufswirklichkeit und das Beharren auf der möglichst umfassenden Entfaltung beruflicher Kompetenz realisieren. Hatten wir schon weiter oben auf die Problematik der einzelbetrieblichen Bornierung des Berufsbewußtseins der Jugendlichen hingewiesen, ist dies auch im Zusammenhang von Beteiligung der Auszubildenden notwendigerweise zu berücksichtigen. Prozesse der Beteiligung müssen über die Diskussion der einzelbetrieblichen vorfindlichen Arbeitsstrukturen hinausgehen.

Deshalb kann Maßstab nicht bleiben, wie Facharbeit hier und heute in diesem Betrieb ist, sondern wie sie sich entwickeln kann unter Berücksichtigung der Interessen der künftigen Facharbeiter. Möglichkeiten der Veränderung der Facharbeit (der Humanisierung der Arbeit unter den Bedingungen komplexer technisch-organisatorischer Entwicklung) müssen demnach zum systematischen Gegenstand von Berufsausbildung werden [9], und zwar nicht nur in den sozialen oder sozialpolitischen Dimensionen, sondern gerade auch in den berufsinhaltlichen, d. h. fachlichen Dimensionen.

Anmerkungen

- [1] „Unterschiedliche Lernort-Struktur-Typen (das sind „typische Lernort-Kombinationen“, d.V.) bewirken unterschiedliche Ausbildungsergebnisse. Es gibt also, gemessen an den Ausbildungsergebnissen, berufsintern mehr oder weniger optimale Lernort-Struktur-Typen.“ J. Münch: Die Rolle des Lernortes „Betrieb“. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Sonderheft, Berlin 1980, S. 22.
- [2] Neumann, E.: Probleme, Grenzen und Möglichkeiten produktionsunabhängiger Berufsausbildung in gewerblich-technischen Berufen der Industrie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Sonderheft Berlin 1980, S. 18-20.
- [3] Insgesamt, d. h. im Rahmen unserer Untersuchungen („Lebenspraxis und Lebensperspektive von gewerblich-technischen Auszubildenden in industriellen Großbetrieben“ und die wissenschaftliche Begleitung eines Modellversuchs: „Erschließung gewerblich-technischer Berufe für Frauen“, beide durchgeführt am Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund) umfaßt die Population an Auszubildenden die Berufe: Chemiefacharbeiter, Textilveredler, Hüttenfacharbeiter, Maschinen- und Betriebsschlosser, Meß- und Regelmechaniker, Elektroanlageninstallateure/Energieanlagenelektroniker, Technische Zeichnerinnen und Weber.
Veröffentlichungen aus beiden Projekten: Kruse, W.; Müller, U.: Der Übergang von der Schulzeit in die Berufsausbildung. Projektbericht Dortmund 1977.
Kruse, W.; Kühnlein, G.; Müller, U.: Facharbeiter werden – Facharbeiter bleiben? Frankfurt/New York 1981.
Paul-Kohlhoff, A.; Kruse, W.: Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch zur Erschließung gewerblich-technischer Berufe für Frauen bei der VEBA OEL AG; Teil A (Betriebliche Voraussetzungen einer dauerhaften Öffnung gewerblich-technischer Berufe für Frauen, Dortmund 1981, Teil B), Modellversuch „Frauen in Männerberufen“ und Fragen der Gestaltung der betrieblichen Berufsausbildung, Dortmund 1981.
Glöß, P. u. a.: Frauen in Männerberufen. Gewerblich-technische Ausbildung – eine Chance für Frauen? Frankfurt/New York 1981.
- [4] Kruse, W.; Kühnlein, G.; Müller, U.; Paul-Kohlhoff, A.: „Betriebliche Lernorte aus der Sicht der Auszubildenden.“ Gutachten für das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung Berlin, (unveröffentlichtes Manuskript), Dortmund 1982.
Hier stellen wir die Berufsausbildung als Erfahrungsprozeß der Auszubildenden für einige Berufe (Chemiefacharbeiter, Textilveredler, Elektroanlageninstallateur/Energieanlagenelektroniker, Schlosser, Hüttenfacharbeiter) ausführlicher dar.
- [5] Eine solche Enttäuschung über die Realität des erlernten Berufs, die mit der Ausbildungszeit zunimmt, läßt sich nicht nur bei Textilveredlern beobachten, sondern – sogar meist noch ausgeprägter – bei allen von uns untersuchten Facharbeiterberufen. Am meisten „betroffen“ von dieser Enttäuschung ist die Gruppe der Energieanlagenelektroniker, bei der die Eingangserwartungen relativ am größten waren. Die Schlußfolgerung, die ein Großteil der Auszubildenden aus ihren unmittelbaren Beobachtungen (Arbeitsumweltbelastung, Schichtarbeit, monotone Arbeitsinhalte usw.) zieht, nämlich den Beruf zu wechseln, wenn ihnen das nur irgendwie möglich ist, verweist darauf, daß Reformen der Ausbildung, die auf eine höhere Motivation der Auszubildenden zielen, nur „greifen“ können, wenn sie nicht isoliert von den Arbeitsinhalten und Arbeitsbedingungen der künftigen Facharbeiter betrachtet werden.
- [6] Vgl. ausführlicher dazu Kruse/Müller: Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Projektbericht Dortmund 1977.
- [7] Wichtige Hinweise, die die Auseinandersetzung um die Bedeutung des Lernens in produktiver Arbeit bereichern können, finden sich in der Waldorf-Pädagogik, vgl. z. B. dazu Fucke: Die produktiv arbeitende Lehrwerkstatt. In: WPB 8/1979.
- [8] Solche Diskussionsverfahren wurden im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs „Frauen in gewerblich-technischen Berufen“ erprobt, vgl. dazu: P. Glöß u. a.: „Frauen in Männerberufen.“ Frankfurt/New York 1981.
- [9] Vgl. dazu Peter Faulstich: Berufsbildung und Humanisierung der Arbeit. In: DBFS, 74, 1978, S. 3-15.