

wäre. Denn zwei Drittel der Absteiger nach der Ausbildung waren im Lebensalter von über 45 Jahren wieder aufgestiegen, ein Viertel sogar über das Facharbeiterniveau hinaus. Der 14 Prozent betragende Anteil von Absteigern unter den über 45jährigen setzt sich daher auch nur zu einem Achtel aus Personen zusammen, die gleich nach der Ausbildung abstiegen.

Der Abstieg im Anschluß an eine betriebliche Berufsausbildung stellt sich somit als ein weniger gravierendes Problem dar als vermutet werden könnte. Er ist geringer ausgeprägt als der sich in höherem Lebensalter vollziehende, und fällt wohl auch in eine Lebensphase, in der er leichter zu bewältigen ist als der durch wirtschaftliche Strukturveränderungen, Konjunkturreinbrüche, Berufswechsel und Arbeitslosigkeit verursachte Abstieg bei älteren Arbeitnehmern.

Anmerkungen

[1] Vgl.: Alex, Bau, Clauß, Fritz, v. Henniges, Hofbauer, Jansen, König, Ohl, Stooß, Troll: Qualifikation und Berufsverlauf – Erste Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung bei Erwerbspersonen in der Bundesrepublik Deutschland. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit; S. 18, Berlin, 1981.

[2] Die Daten für diese Untersuchung entstammen der unter Anmerkung [1] angegebenen Erhebung bei 30 000 deutschen Erwerbstätigen. – Der Statusverlust ergibt sich aus der Selbsteinstufung auf die Frage: Als was von dem hier aufgeführten waren sie damals tätig? (bei der ersten Erwerbstätigkeit nach Abschluß der Berufsausbildung. Es folgt eine Liste mit Angaben zur Stellung im Beruf: Hilfsarbeiter/Hilfskraft, angelernter Arbeiter, Facharbeiter usw. nach der der Befragte seine erste Tätigkeit selbst einschätzte).

[3] Bei den männlichen Erwerbstätigen ist der Anteil im Durchschnitt geringer (11,4%) als bei den Frauen (18,2%) und die Unterschiede sind bei den Männern in den einzelnen Lebensaltern etwas ausgeprägter.

[4] Es werden hier nur Erwerbstätige betrachtet, die nach einer betrieblichen Ausbildung spätestens im Folgejahr nach Abschluß der Ausbildung ihre erste Erwerbstätigkeit aufnahmen und bei dieser Tätigkeit abstiegen. Es bleiben also alle Personen außer Betracht, die eine längere Zeit aus dem Erwerbsleben ausschieden, wie es beispielsweise bei Frauen wegen der Kindererziehung noch typisch ist, oder die im Anschluß an die Berufsbildung den Wehrdienst leisteten oder eine schulische Berufsbildung durchlaufen – insgesamt also für Personen, die erst nach einer mehr als einjährigen Karenzzeit wieder ins Erwerbsleben

eintreten. Diese Einschränkung hat den Zweck, De- oder Qualifizierungsvorgänge, die innerhalb der Karenzzeit stattgefunden haben können, bei der Analyse auszuschließen. – Werden alle Erwerbstätigen in die Analyse einbezogen, so steigt der Anteil der Absteiger von 7,5% auf 10,7% und liegt dann nicht mehr so wesentlich unter dem Durchschnitt, der für das ganze Berufsleben gilt (13,4%).

[5] Anteil der Aufsteiger (über Facharbeiter-/Gehilfeniveau): bis 1950: 9,9%, 1950 bis 1959: 12,7%, 1960 bis 1969: 15,0%, 1970 bis 1979: 17,8%.

[6] Diese beiden Entwicklungen, ein zunehmender Anteil von Ab- und Aufsteigern läßt sich nur dann deuten, wenn wegen des verstärkten Eindringens von traditionell nicht dem Facharbeiterniveau angehörenden Populationen, von einer tendenziellen Absenkung dieses Niveaus innerhalb der bestehenden beruflichen Statushierarchie ausgegangen wird. An den ‚Rändern‘ des Facharbeiterniveaus kommt es dann gleichzeitig oben und unten zu ‚Ausfransungen‘: Denjenigen, die traditionell nicht diesem Niveau angehören gelingt trotz eines entsprechenden Abschlusses nur zum Teil der Einstieg. Ein anderer Teil an der oberen Grenze des Facharbeiterniveaus nimmt wegen dessen Absenkung den Sprung in die nächsthöhere Hierarchieebene war. – D. h. die Statushierarchien werden trotz des steigenden beruflichen Abschnittpunktes nicht eingeebnet, sondern bleiben bestehen, nur die traditionellen Abschnittpunkte verschieben sich innerhalb der Hierarchie nach unten. Eine parallele Entwicklung ist wohl auch auf der Ebene der beruflichen Hochschulabschlüsse zu beobachten: nicht allen Absolventen gelingt der Einstieg ins Berufsleben auf dem Abschnittpunkt, und ein anderer Teil versucht durch zusätzliche formale Qualifikationen (Promotion) ihr traditionelles Niveau innerhalb der Statushierarchie zu erhalten.

[7] Ein Anteil von 22,7% der Absteiger verläßt den Ausbildungsbetrieb, weil er glaubt, anderswo bessere Einkommens- und Aufstiegschancen zu haben; insgesamt verlassen aus diesem Grund 21,7% den Ausbildungsbetrieb.

[8] Die Berechnung wurde nach dem GSK-Ansatz vorgenommen (vgl.: Grizzle, Starmer, Koch: Analysis of categorical Data by linear Models. In: Biometrics, 25 (1969), S.489). Einbezogen wurden in die Analyse: schulische Vorbildung (v), Wirtschaftsbereichswechsel (w), Berufsabschnittswechsel (b), Kündigung durch Arbeitgeber (k), Geschlecht (s). Die Koeffizienten: $-0,026(v)$, $0,07(w)$, $0,14(b)$, $0,036(k)$, $-0,042(s)$; Wechselwirkungseffekte $-0,032(vb)$, $0,071(wb)$, $0,046(bg)$, $mean: 0,206$.

[9] Bei einer derartigen Betrachtungsweise ist natürlich insoweit Vorsicht geboten, als aus einer bereits abgeschlossenen Entwicklung auf eine künftige gefolgert wird. Es ist nicht auszuschließen, daß von den heutigen Absteigern nach der Ausbildung ein größerer Anteil auch im Alter von über 45 Jahren in einer Abstiegsposition ist.

Ilse G. Lemke

Das Berufsvorbereitungsjahr – eine pädagogische Katastrophe?

Bericht über wissenschaftliche Untersuchungen eines Forschungsteams in Nordrhein-Westfalen

Seit einigen Jahren ist das Spektrum der Bildungsangebote im Rahmen des beruflichen Schulwesens um eine neue Variante bereichert worden: das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) (teilweise auch als berufsbefähigendes Jahr, berufsbefähigender Lehrgang, Sonderform des Berufsgrundbildungsjahres bezeichnet oder unter dem Begriff Werkklassen geführt) [1]. Solche ‚Sonderformen‘ waren, den bildungspolitischen Zielvorstellungen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) entsprechend [2], ursprünglich gedacht als berufsbefähigende Bildungsgänge für Jugendliche ohne hinreichenden Schulabschluß und ohne Ausbildungsvertrag, d. h. zur Förderung lerngestörter und/oder lernbehinderter Jugendlicher einerseits, zur vollzeitlichen Beschulung der sogenannten Jungarbeiter andererseits. Schon von daher auf unterschiedliche Adressatengruppen und Zielsetzungen ausgerichtet, ist das BVJ zunehmend zum Sammelbecken für alle jene Jugendlichen geworden, denen, aus welchen Gründen auch immer, der direkte Einstieg in eine Berufsausbildung versperrt ist.

Daß deren Zahl wächst, Jugendarbeitslosigkeit infolge fehlender betrieblicher Ausbildungsplätze zunimmt, ist bekannt, und daß die Schulen bzw. Schulverwaltungen durch einen forcierten Ausbau ihrer diesbezüglichen Angebote auf diese Herausforderung reagiert haben, ist anerkennenswert. Dennoch muß andererseits gesehen und von den dafür Verantwortlichen zugegeben werden, daß dieser Ausbau mehr oder weniger auf eine Erweiterung der quantitativen Kapazitäten gerichtet war, während qualitative Gesichtspunkte, wie insbesondere grundsätzliche Überlegungen über die curriculare Struktur dieser berufsvorbereitenden Maßnahmen sowie die Vorbereitung der Lehrkräfte auf dieses neue und besonders schwierige Aufgabenfeld, unter dem Druck der Zeit (oder „der Straße“, von der die Jugendlichen geholt werden sollten) in den Hintergrund traten. Insofern verwundert es nicht, wenn sich, neben einem latent vorhandenen, auf informellen Wegen erfahrbaren Unbehagen, kritische Stimmen mehrten, die einzelne Probleme konkret benennen [3], die gleichzeitig aber

auch auf die Ratlosigkeit und Auswegslosigkeit in bezug auf die Bewältigung dieser Situation hindeuten [4].

In diesem Zusammenhang dürfte ein kürzlich abgeschlossener Forschungsbericht von Interesse sein, der sich mit dem Thema „Verhaltensbeeinflussungen, Erziehungsstrategien im Berufsvorbereitungsjahr“ befaßt [5]. Der Bericht ist dem BIBB im Rahmen seiner gutachterlichen Tätigkeit zu Modellversuchen und wissenschaftlichen Begleitforschungen vorgelegt worden. Seine wichtigsten Ergebnisse sollen im folgenden zusammenfassend dargestellt werden. Die dem Bericht zugrundeliegenden empirisch-analytischen Erhebungen bezogen sich zwar auf die Situation in Nordrhein-Westfalen, doch diese ist, soweit ersichtlich, in mancher Hinsicht der in anderen Ländern vergleichbar. Überdies hatten die statistischen Daten im Rahmen des methodischen Konzepts eher „dienende und überprüfende Funktion“ für theoretisch-analytisch abgeleitete und hermeneutisch interpretierte, „verständene“ Zusammenhänge. Und eben dieser hermeneutische Forschungsansatz läßt vermuten, daß hier Situationen und Erscheinungsbilder erfaßt wurden, die auch andernorts für das BVJ typisch sein dürften, und daß die Überlegungen und Empfehlungen zu pädagogischen, didaktischen und administrativen Handlungsstrategien übertragbar oder zumindest bedenkenswert sind.

Das Bemerkenswerte ist zunächst, daß dieses Forschungsvorhaben durch das Kultusministerium von Nordrhein-Westfalen initiiert bzw. unterstützt und – unter Beteiligung des Bundes – finanziell gefördert worden ist, also durch diejenige Institution, die für die Einführung des BVJ verantwortlich zeichnet. Der häufig geäußerte Verdacht, daß solche Instanzen eher daran interessiert sind, etwaige Probleme, die bei der praktischen Umsetzung einmal getroffener Entscheidungen auftreten, zuzudecken, als sie kritisch unter die Lupe nehmen zu lassen, trifft in diesem Falle nicht zu. Vielmehr war ein treibendes Motiv für diesen Forschungsauftrag „das Interesse der Landes- und der Bundesregierung an qualitativen Aussagen über das neu eingeführte BVJ, welche Hinweise für künftige Steuerung und Beeinflussung der Einrichtung geben könnten.“

Die erwarteten qualitativen Aussagen hat das Forschungsteam über verschiedene inhaltlich-methodische Zugangswege gewonnen. Ausgangspunkt war eine historische Analyse der Bedingungen, die zur Einführung des BVJ nötigten. Dabei werden als geschichtliche Wurzeln drei Hauptzüge herausgearbeitet, und zwar, stichwortartig gekennzeichnet, ‚Schulzeitverlängerung‘, ‚Arbeiterbildung‘ und ‚Berufsvorbereitung für behinderte/benachteiligte Jugendliche‘. Daneben standen zwei weitere Aufgabenkomplexe:

- Eine systematische Erfassung der Ziele, die das BVJ verwirklichen soll; d. h. konkret: eine inhaltliche Analyse der bestehenden Richtlinien für das BVJ, die die allgemeinen Zielsetzungen, Rahmenstundentafeln, Lernbereiche und zusätzliche Erläuterungen zum Inhalt haben, sowie deren Überprüfung im Hinblick auf Stringenz, didaktische Relevanz u. ä.
- Die Analyse der Realität des BVJ; d. h. konkret: die Durchführung empirischer Untersuchungen ‚vor Ort‘, insbesondere in Form von Unterrichtsbesuchen, Fragebogenerhebungen bei Schülern, Interviews mit Schulleitern, Lehrern, Arbeitsämtern und potentiellen Abnehmern (Arbeitgeber), sowie deren Interpretation und Einordnung in den Gesamtzusammenhang.

Ergebnis dieser Untersuchungen ist ein differenziertes, insgesamt jedoch wenig positives Urteil über Inhalt und Zweck des BVJ in seiner jetzigen Form. Hervorgehoben werden die in der allgemeinen Diskussion immer wieder genannten Problempunkte wie

- a) uneinheitliche, z. T. konträre Auffassungen über die Ziel- und Sinnvorgaben des BVJ,
- b) unbefriedigende curriculare Gestaltung des BVJ (Inkonsistenzen in den Ziel-Mittel-Relationen; realitätsferne Zielsetzungen; traditionelle fächerorientierte Unterrichtsorganisation und -methoden),

- c) eingeschränkte Möglichkeiten zum Nachholen formaler Abschlüsse im BVJ, keine Zertifizierung erbrachter und/oder anrechenbarer Leistungen,
- d) fehlende Verbindung zwischen BVJ und Beschäftigungssystem, d. h. mangelnde Berufsperspektiven für die Schüler,
- e) unzureichende Vorbereitung und eher geringes Prestige der für den Unterricht im BVJ eingesetzten Lehrkräfte.

Angesichts dieser äußeren Rahmenbedingungen einerseits, der persönlichen Voraussetzungen, spezifischen Verhaltensweisen und Erwartungen der BVJ-Schüler andererseits, wird der Erfolg des BVJ von den wissenschaftlichen Bearbeitern des Vorhabens äußerst skeptisch betrachtet. „Die Analyse ... hat zwar ergeben, daß immerhin eine erkennbare Schülergruppe von dem Jahr etwas hat und es durchsteht ... daß ein Teil der Schülerschaft interessiert mitarbeitet und durch die Einrichtung gefördert wird. ... Aber leider ist es nur ein kleiner Prozentsatz. Nach dem Gesamtergebnis ... kann von einem Erfolg des Jahres nicht die Rede sein“, ja, es dränge „sich eher auf, von einer pädagogischen Katastrophe mit noch unsicherer gesellschaftlicher Auswirkung zu reden“.

Dieses Urteil mag zu hart erscheinen und sicher verfrüht sein, zumal die Autoren selbst Möglichkeiten zur Verbesserung der Situation aufzeigen. Dies zum einen dadurch, daß sie den Versuch unternehmen, auf der Basis der Analyse der Zielvorgaben herauszuarbeiten, daß und welche verschiedenartigen Intentionen mit dem BVJ verbunden sind und wie sich aus den je verschiedenen Grundpositionen bestimmte Unterrichts- und Erziehungsstrategien ergeben, die das Lehrerverhalten prägen und die Entwicklung konstruktiver Lösungen behindern. Zum anderen, indem die Projektbearbeiter konkrete Überlegungen zur inhaltlichen und organisatorischen Struktur eines solchen ‚Bildungsjahres‘ zur Diskussion stellen und schließlich praktische Hinweise für die Verwaltung geben hinsichtlich dessen, was vordringlich getan werden müßte.

Erziehungsstrategien im BVJ

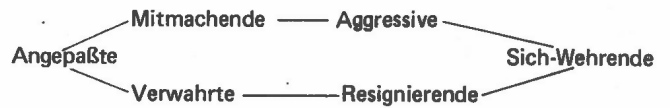
In Anlehnung an „das Evaluationsmodell des ‚art criticism‘ von Eisner ...“, in dem „sich quantitative und qualitative Verfahren“ ergänzen, wurde im Zuge der Forschungsarbeiten ein theoretisches Konzept entwickelt, „das die Vielfalt, den Reichtum und die Paradoxien des Erscheinenden strukturieren“ sollte. Ausgangspunkt war die aus der Analyse der Zielvorgaben abgeleitete Feststellung: „Das BVJ steht seit seiner Einführung zwischen (den beiden Argumentationsfiguren; d. Verf.) Einfügen (**Ver-wahren**) und Neuansetzen (**Ver-ändern**). Diese Begriffe kennzeichnen die Hauptachse, um die Fragen, Entscheidungen, Handlungen im und zum BVJ rotieren“. Sie bezeichnen zugleich aber auch die beiden Extrempositionen, die ihrerseits wiederum in unterschiedliche, zum Teil ambivalente, zum Teil konträre Positionen und daraus resultierende spezifische Erziehungs- und Einwirkungsformen ausdifferenziert werden können.

Die Autoren ordnen diese theoretisch explizierten, durch ihre empirischen Untersuchungen gestützten ‚Gestaltdimensionen erzieherischen Handelns im BVJ‘ in ein Beziehungssystem ein, das Stellenwert und Polaritäten unterschiedlicher Strategien aufzeigt (vgl. Abb., S. 20). Dieses ‚System‘ kann in zweifacher Hinsicht hilfreich sein. Es könnte zum einen dazu beitragen, daß die ‚vor Ort‘ (aber auch in der Administration) pädagogisch Handelnden ihre oft unbewußten oder emotional bestimmten Handlungsweisen reflektieren und sich in bezug auf die diesen zugrundeliegenden Vor-Einstellungen besser ‚verorten‘, gegebenenfalls korrigieren können. Zum anderen zeigt es aber auch die mögliche und/oder notwendige Bandbreite erzieherischer Einwirkungsformen auf. Denn die Autoren beantworten die ihnen gestellte Frage, welche Erziehungsstrategien denn nun erfolgversprechend seien und somit zur Überwindung des derzeitigen desolaten Zustandes führen könnten, keineswegs mit einem eindeutigen ‚so ist es richtig‘ und ‚so ist es falsch‘. Ihre Feststellung, „Schule‘ ist ein multivariates Phänomen, in dem eine Vielfalt von Faktoren

gleichzeitig wirksam ist", bedeutet zugleich, daß es nicht genügt, „ein Konzept zu verfolgen, das eine ideale Einwirkung auf eine gegebene Schülerpopulation . . . theoretisch faßt", und daß es sich auch nicht darum handeln kann, „pädagogische . . . Rezepte abzusondern". Vielmehr können die „Gestaltdimensionen erzieherischen Handelns im BVJ" nach Auffassung der Autoren jede für sich eine Berechtigung haben. „Lebenstüchtige Formen" des Unterrichts entstehen allerdings nur, „wenn die Dimensionen in Balancen zueinander stehen" und die Adressaten mit in den Blick genommen werden. Die festgestellten Deformationen des BVJ entstünden vor allem daraus und immer dann, „wenn die Lehrer (bzw. die Administration, Schulleitung usw.) die Aufgabe nur von einer beschränkten Zahl von Dimensionen oder gar nur von einer her zu sehen versuchen".

Die Jugendlichen im BVJ

Die Adressaten mit in den Blick zu nehmen heißt, eine trotz teilweise gemeinsamer Merkmale heterogene Schülerschaft berücksichtigen zu müssen. Es liegen inzwischen mehrere Analysen vor, die dieses heterogene Bild zu erhellen versuchen [6]. Auch im Rahmen des hier referierten Forschungsvorhabens wurden entsprechende statistische Erhebungen durchgeführt, um Daten über die soziale Herkunft, schulischen Werdegang, Berufs-(feld)-wünsche, Einstellungen zur Schule allgemein und zum BVJ im besonderen sowie sonstige persönliche Meinungen, Erfahrungen und Interessen zu gewinnen. Die Ergebnisse entsprechen im wesentlichen den aus anderen Untersuchungen bekannten Daten. Wichtiger, weil über die quantitativ-statistische Beschreibung der Gesamtpopulation und ihrer merkmalsbezogenen Gruppierung hinausgehend, erscheinen die über eine Faktorenanalyse zur qualitativen Kennzeichnung und Bewertung der verschiedenen Gruppen sowie mit den übrigen qualitativen Verfahren (Interviews, Unterrichtsbeobachtungen) gewonnenen Einsichten. Dabei wurde von den Autoren der Versuch unternommen, das mannigfache Erscheinungsbild der Jugendlichen, das sich in zahlreich wiedergegebenen Zitaten spiegelt, in Form eines idealtypischen Konstrukts zu erfassen. Das idealtypische Konstrukt unterscheidet



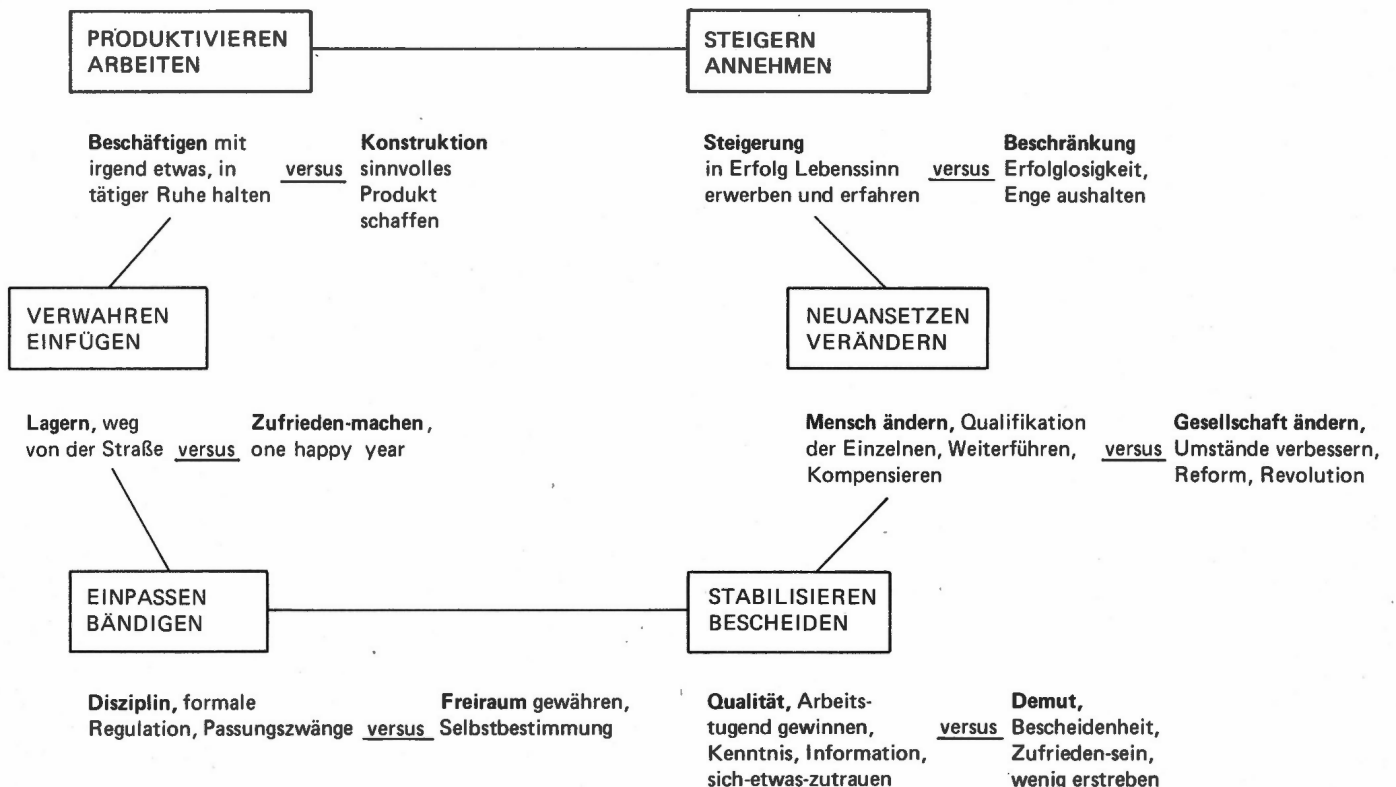
Hervorzuheben ist, daß dieses relativ einleuchtend wirkende Konstrukt nicht als einfaches Klassifizierungsschema verstanden werden darf. Vielmehr gilt es, sich bewußt zu machen, daß die einzelnen ‚Typen‘ zugleich innere ‚Zustände‘ andeuten, d. h. individuelles Lebensgefühl spiegeln, und daß diese ‚Zustände‘ überdies keine konstanten Befindlichkeiten sind, sondern ‚Zustände‘ darstellen, die viele Schüler während des BVJ, häufig in wechselnden Richtungen durchlaufen.

Auch hier, bei dem Versuch einer Charakterisierung der Jugendlichen, wird also, wie bei den ‚Gestaltdimensionen erzieherischen Handelns; die anfänglich bestechende klare Systematik zugunsten einer differenzierenden Sichtweise relativiert. Aber gerade die Einsicht in die Dynamik der ablaufenden Prozesse dürfte eine wichtige Erkenntnis sein, die helfen kann, vorschnelle Etikettierungen zu vermeiden.

Vor dem Hintergrund dieser Schüleranalyse einerseits, möglicher ‚Gestaltdimensionen‘ andererseits versuchen die Autoren schließlich, Möglichkeiten und Grenzen der Einwirkung im Sinne angemessenen Lehrerverhaltens anzudeuten. Eingedenk dessen, daß Rezepte nicht möglich, sondern je nach Situation und Adressat unterschiedliche Einwirkungsstrategien geboten sind, beschreiben sie einige grundsätzliche Einstellungs- und Handlungsweisen, „das Besondere, das BVJ-Spezifische, an das Lehrer sich halten sollten". Die wesentlichen Aussagen sind:

- „Wichtigste Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit ist die Akzeptierung des Auftrags, der mit dieser Tätigkeit übernommen wird. Von Befürwortung läßt sich reden, wenn man die dort unterrichteten Jugendlichen als Menschen behandelt, deren Förderung eine lohnende Aufgabe und eine besondere Herausforderung ist".
- „Realistisch sein im Setzen der Unterrichtsziele, realistisch sein in den Erwartungen, die an den Unterricht geknüpft wer-

Gestaltdimensionen erzieherischen Handelns im BVJ



den, realistisch sein im Entzünden von Hoffnungen, Wünschen, Entwürfen seiner selbst und der Schüler."

- Weitere Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit ist „eine gesunde Mischung von Zuwendung und Distanz zu Auftrag und Schülern ...“ Diese „muß mehr beinhalten, als eine noch so gelungene Vermittlung von Theorie und Praxis. Sie ist eine Kombination von persönlich gefärbter Einwirkung auf die Schüler und situativ fachlicher Bewältigungsstrategie."

Neben diesen Möglichkeiten sehen die Autoren aber auch die Grenzen der Einwirkung. Sie liegen ihrer Ansicht nach vor allem darin, daß diese hohen Erwartungen an das ‚angemessene‘ Verhalten der Lehrer eine Überforderung darstellten, daß diese jedenfalls unter den gegebenen Bedingungen, insbesondere im Hinblick auf Ausbildung und Arbeitssituation nicht erfüllbar seien. „Die meisten Lehrer im BVJ leben in einem starken seelischen Spannungszustand. Gilt dies schon wegen der Besonderheit der Arbeitssituation (selbst) für die ‚Befürworter‘ des BVJ, so trifft dies in noch weitaus höherem Maße für die ‚Verweigerer‘ zu, die sich wegen primär institutioneller Zwänge mit ihrer Situation arrangieren müssen.“ In diesem Zustand „wird die notwendige produktive Kraft an geeigneter Stelle nicht aufgebracht. Es fehlt an der nötigen Distanz zum Objekt der Einwirkung“, was bedeuten kann, daß man entweder „zuviel fördert und zuwenig fordert, oder ... bei der Ausführung des Auftrags zu sehr an das eigene statt an das Überleben anderer“ denkt.

Ist die „unsichere gesellschaftliche Auswirkung“ des BVJ also in der Tat bereits negativ vorprogrammiert und unabänderlich? Hierüber gingen selbst in der Wissenschaftlergruppe die Meinungen auseinander, da innerhalb dieser zwei unterschiedliche Grundpositionen bestanden und „aus unterschiedlichen weltanschaulichen, politischen und pädagogischen Konzepten“ zwangsläufig „differente Vorstellungen über die im BVJ notwendigen Eingriffe folgen“. Die eine Gruppe neigt der Katastrophen-These zu und ist der Auffassung, daß eine wie immer geartete ‚Reparatur‘ des BVJ die Probleme in keiner Weise löse, sondern eine vollständige organisatorische Umgestaltung nötig sei. Sie denkt zugleich bzw. als weitere Vorbedingung „an weitreichende gesellschaftliche Umformungen (wie Umverteilung von Arbeit) und baut auf Bildsamkeit der Schüler."

Die andere Gruppe hat die entsprechenden Entwürfe zwar „mit Interesse verfolgt“, meint jedoch, daß diese allenfalls nur in längerfristiger Perspektive realisierbar wären. „Ihr zentrales Interesse ... richtete sich mehr darauf, was unmittelbar geändert werden kann, was im Bestehenden zu verbessern ist.“ Sie setzt voraus, „daß gesellschaftliche Rahmenbedingungen in der BRD sich jedenfalls kurzfristig höchstens zu ungunsten der BVJ-Schüler verändern. Sie schätzt die Bildsamkeit der Schülergruppe skeptischer ein, ist allerdings ebenfalls davon überzeugt, daß sie höher ist als generell angenommen."

Auf der Grundlage der gewonnenen Untersuchungsergebnisse arbeiten die betreffenden Wissenschaftler Vorschläge aus, die sich vor allem an die Adresse der Schulverwaltung richten, die es in der Hand hat, durch bestimmte politisch-administrative Maßnahmen „Barrieren für das Lehrerhandeln im BVJ“ abzubauen und gewisse Verbesserungen zu bewirken. Es werden hierzu vier vordringlich zu berücksichtigende Aufgabenkreise formuliert und die darauf bezogenen Interventionsmöglichkeiten aufgezeigt, die die Administration hat, um die Bewältigung dieser Aufgaben zu unterstützen. Sie betreffen

1. die schulaufsichtliche Unterstützung, um die Exaktheit der Durchführung des BVJ sicherzustellen (Einhaltung der vorgeschriebenen Unterrichtszeit; Verpflichtung der BVJ-Lehrer zu pädagogischen Konferenzen, insbesondere zwecks Abstimmung von Theorie- und Werkstattunterricht),
2. die bildungspolitische Unterstützung, um das schlechte Image des BVJ abzubauen, ihm gegenüber einen Einstellungswandel herbeizuführen; dies einerseits durch praktisch-handelnde Maßnahmen (Senkung der Klassenfrequenzen; Verbesserungen

im Lehrereinsatz), andererseits „propagandistisch“ (realistische, die Erwartungen aller Beteiligten „dämpfende“ Information),

3. die fachliche Unterstützung, um die Arbeit im BVJ positiver und erfolgversprechender zu gestalten (Neuerstellung der Richtlinien unter stärkerer Berücksichtigung von Gesamt- und Projektunterricht; Entwicklung von Curriculummaterialien/Projektmodellen; Angebote zur Lehrerfortbildung; Ermöglichung von außerschulischen Kompaktphasen am Beginn des BVJ; Entwicklung spezifischer Abschlüsse im BVJ),
4. Service-Unterstützungen seitens der Administration in Bereichen, „in denen die Schulen allein nur schwer vorankommen“ (Zusammenarbeit mit übrigen tangierten Stellen wie Arbeits-, Sozial-, Jugend-, Ordnungsämtern, innerschulische Ordnungshilfen zur Verbesserung des Schulmanagements wie z. B. Stundenplanmodelle).

Die meisten Lehrer werden diesen Forderungen vermutlich beipflichten können. Ob ihnen die hier vorgestellten Deutungsmuster und Erziehungsstrategien etwas bringen, oder ob sie manche der klugen Überlegungen und eloquenten Formulierungen eher als akademisches Glasperlenspiel abtun werden, das in der Praxis nicht unmittelbar weiterhilft, entzieht sich dem Urteil des nicht direkt betroffenen Betrachters.

Anmerkungen

- [1] Vgl.: Schulische Maßnahmen zur Berufsvorbereitung im Schuljahr 1980/81. Berlin: BIBB 1982 (Faltblatt).
- [2] Vgl. BLK: Bildungsgesamtplan. Stuttgart: Klett 1973, Band 1, S. 28; BLK: Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung. Stuttgart: Klett 1975, S. 26.
- [3] Vgl. u. a. Stratmann, K. (Hrsg.): Das Berufsvorbereitungsjahr — Anspruch und Realität. Hannover: Schroedel 1981 (Auswahl. Reihe B. Nr. 107).
- [4] Vgl. u. a. Stratmann, K., in [3] sowie Beiträge in Heft 9 (1978) der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik.
- [5] Spiess, W.; Elbers, D.; Habel, W.; Heitzer, M.; Hoffmann, J.; Merkel K.: Das Berufsvorbereitungsjahr in NW. Abschlußbericht der Wissenschaftlichen Begleitung zum Problemkreis „Verhaltensbeeinflussungen, Erziehungsstrategien im Berufsvorbereitungsjahr in Nordrhein-Westfalen. Juli 1981 (Manuskript). Die im Text wiedergegebenen Zitate beziehen sich auf diesen Bericht.
- [6] Vgl. u. a. Kloas, P.-W.: Berufsstartprobleme und Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und -ausbildung von Sonderschul- und Hauptschulabgängern. Berlin: BIBB 1979 (Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 17); Richter, Chr.; Breitkopf, H.: Zur pädagogischen Situation im BVJ — Empirische Untersuchungen in Nordrhein-Westfalen. In: Stratmann, K. (Hrsg.), a.a.O., S. 69—167.

Andrea: **"Ich gehöre zu Euch!"**

Sie ist geistig behindert



Andrea gehört zu uns. Andere geistig behinderte Menschen vielleicht noch nicht. — Sie können helfen. Senden Sie uns die Anzeige.

Informieren Sie mich über Andrea und die Arbeit der Lebenshilfe. Name, Anschrift: _____

Wo ist die nächste Orts-/Kreisvereinigung der Lebenshilfe? _____



Lebenshilfe
für geistig Behinderte

Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e. V.
Raiffeisenstr. 18, 3550 Marburg
Spenden-Konto 701,
Bank für Sozialwirtschaft, Köln