

nach § 39 Abs. 2 BBiG kann nur vom Prüfungsausschuß entschieden werden.) Dies ist m. E. die Kernfrage der Auslegung vom § 36 BBiG.

Die Chancengleichheit der Prüflinge würde durch die von mir vertretene Auslegung des § 36 BBiG nicht verletzt. Wenn das Gesetz Zuständigkeiten auf verschiedene Stellen, wie z. B. Prüfungsorgane, verteilt, dann müssen die Betroffenen die sich daraus ergebende unterschiedliche Handhabung hinnehmen, soweit sie im Rahmen des Gesetzes bleibt. Eine Vereinheitlichung von schriftlichen Prüfungsaufgaben ist hiervon getrennt zu sehen; sie wäre auch im Rahmen der hier vertretenen Auffassung in verschiedenen Formen (z. B. Aufgabenpool) möglich.

Es gibt im übrigen viele andere Gremien, deren Mitglieder ehrenamtlich tätig sind und die eng und vertrauensvoll mit der jeweiligen Verwaltung zusammenarbeiten (z. B. Selbstverwaltungsgremien der Kammern, der Hochschulen, des Bundesinstituts für Berufsbildung). Die Vorlagen werden dort in der Regel von der Verwaltung erstellt und nur im Ausnahmefall geändert. Die Zu-

sammenarbeit hat sich in den meisten Fällen bewährt. Ich sehe keinen Grund, warum dies bei schriftlichen Prüfungsaufgaben nicht so gehandhabt werden sollte.

Eine formale Bestätigung des Prüfungsausschusses, daß die vorgelegten Aufgaben auf der Grundlage der Ausbildungsordnung stehen, ohne daß der Prüfungsausschuß Aufgaben ablehnen oder ändern kann – wie es von Hahn/Hurlebaus gesehen wird – halte ich nach der bereits erfolgten Verwendung der Aufgaben für wenig sinnvoll.

Es wäre zu begrüßen, wenn die Streitfrage einer höchstgerichtlichen Klärung zugeführt würde. Bis zu einer Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichts ist das Urteil des OVG Hamburg zu berücksichtigen. Der Beschluß des VG München erging nur in einem summarischen Verfahren, die Ausführungen des VG Düsseldorf sind keine tragenden Entscheidungsgründe, da die Klage unzulässig war.

Michael Eule

MODELLVERSUCHE

Modellversuch „Ausbildungsvorbereitung schwer vermittelbarer Jugendlicher“

Ergebnisse des Projekts JUBA (Jugend-Bildung-Arbeit)

Vorbemerkungen

Vom Februar 1980 bis zum Juli 1981 ist in der Apparatefabrik Wetzlar der Firma Philips GmbH ein Modellversuch durchgeführt worden. An ihm waren 35 „schwer vermittelbare“ junge Frauen beteiligt, die in zwei Gruppen in wöchentlichem Wechsel vormittags bzw. nachmittags im Werk gearbeitet und an der jeweils anderen Tageshälfte an einem walddorfpädagogisch orientierten Förderunterricht teilgenommen haben. Die Teilnehmerinnen hatten Arbeitsverträge als Jungarbeiterinnen. Globales Ziel des Vorhabens war es, eine Alternative zu herkömmlichen berufsvorbereitenden Maßnahmen zu erproben. Die wissenschaftliche Begleitung hatte Michael Brater von der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e. V. in München übernommen. Die folgenden Aussagen zum Modellversuch entstammen dem Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung.

1 Zielgruppe

Die Teilnehmerinnen waren vor Beginn des Modellversuchs arbeitslos. Von der Arbeitsverwaltung waren sie als schwer vermittelbar eingestuft worden. Sie entstammen relativ kinderreichen Familien (im Durchschnitt 4,3 Geschwister), die Väter sind durchweg Ungelernte. Zu Beginn des Modellversuchs waren die meisten Teilnehmerinnen 17 Jahre alt, der Ausländeranteil betrug 20 Prozent. Vier Teilnehmerinnen kamen aus der Sonderschule (12%), zehn hatten die Hauptschule ohne Abschluß verlassen (29%), 16 hatten den Hauptschulabschluß (47%), eine Teilnehmerin konnte einen Realschulabschluß nachweisen und drei ausländische Teilnehmerinnen hatten Abschlüsse, die den deutschen nicht eindeutig zugeordnet werden konnten.

Als Hintergründe für die Berufsstartprobleme der Zielgruppe nennt die wissenschaftliche Begleitung:

- die Perspektivlosigkeit der Jugendlichen; ihre Tendenz, „bei der ersten großen Schwierigkeit resignierend aufzugeben“ (S. 43). Die Teilnehmerinnen haben „noch nicht gelernt, daß die Realisierung von Zielen mit dem mühevollen Verändern und ‚Kleinarbeiten‘ widriger Umstände, möglicherweise sogar mit einer partiellen Veränderung der Ziele selbst verbunden ist und Ausdauer und Beharrlichkeit, meistens auch eine Modifikation der Teilziele verlangt“ (S. 43).
- Das Vorhandensein eines sehr eingeschränkten sozialen Verhaltensrepertoires; Konflikte beenden sie am ehesten durch einen Rückzug. Sie können kaum differenziert auf komplizierte soziale Situationen eingehen. „Es fehlt ihnen Rollendistanz und strategisches Geschick. Sie reagieren ‚blind‘ und direkt auf spezifische Reize, ohne daß zwischen Reiz und Reaktion ein kontrollierendes, steuerndes Bewußtsein eingeschoben würde. Die gesamte Situation überfordert auch ihre Sozialkompetenz, angefangen von mangelnder Empathie bis zu fehlendem Selbstbewußtsein und der Kontrolle von Erwartungen und Gegenerwartungen. Darüber hinaus beherrschen die Mädchen gewisse bürgerliche Mindestnormen der Ausdrucksweise und des Auftretens nicht, was ihnen nicht nur bei manchen Vorstellungen Ablehnung einbringt, sondern sie gerade für die ‚typischen‘ Mädchenberufe mit Kunden- oder Klientenkontakt – wie Verkäuferin oder Krankenschwester – ungeeignet erscheinen läßt“ (S. 43 f.).
- Sie tendieren grundsätzlich dazu, „ihr Berufsleben vielen anderen Lebensbezügen, vor allem zu ihren Freunden oder Ehemännern (am Ende des Modellversuchs waren 10 der 35 Teilnehmerinnen verheiratet, d. Vf.), unterzuordnen. Sie entwickeln keine eigene berufliche Perspektive, keine eigenständigen beruflichen Ansprüche: Die Lebensinteressen scheinen auf andere Bereiche verlagert zu werden, und zwar um so mehr, als die Bedingungen und Inhalte der Arbeit kaum dazu angetan sind, starke Motive zu wecken“ (S. 44).

2 Ausgangslage und Ziele des Modellversuchs

Als die entscheidende Ursache für den unterbliebenen Übergang der Jugendlichen in ein Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis sieht BRATER ein strukturelles Problem des bestehenden Aus-

bildungssystems an: „Alle anspruchsvolleren Qualifikationen und Tätigkeiten sind ... ‚beruflich‘ organisiert, d. h., in einer sozialen Form geordnet, die auf die Vermarktung als ‚Ware‘ abzielt. Damit aber setzt das Erlernen und Ausüben dieser Qualifikationen gerade jene Verhaltensweisen voraus, (die) im Gegensatz zu den mitgebrachten Orientierungen und Standards der Mädchen stehen. Die Möglichkeit zum Erlernen jener beruflich ‚verpackten‘ praktischen Qualifikationen erhält man nur, wenn man sich in den Spielregeln des Warentausches bewegen kann.

Dies ist offensichtlich die entscheidende ‚Basisqualifikation‘, um überhaupt im Beruf Fuß zu fassen und damit Zugang zu anspruchsvollen Qualifikationen und Tätigkeiten zu erhalten. Wer über diese ‚Eintrittskarte‘ nicht verfügt, hat auch keine Chance an weiterführenden, eben beruflichen Lernprozessen teilzunehmen.

Die ‚Berufsform‘, in der die Qualifikationen gefaßt sind, wirkt also gegenüber jenen, die die ihr entsprechenden Verhaltensvoraussetzungen nicht erfüllen, außerordentlich **selektiv**. Innerhalb der beruflichen Ausbildungsgänge gibt es praktisch keine Möglichkeit, jene Basisverhaltensweisen zu lernen; sie müssen mitgebracht werden. Damit gehen aber die beruflichen Ausbildungen prinzipiell an den persönlichen Bedingungen und Handlungsfähigkeiten etwa der Kinder von Ungelernten vorbei. Jetzt erst, gemessen an diesen schematischen, auf ihre besondere persönliche Lage nicht weiter eingehenden Grundanforderungen des Berufs werden deren Verhaltensmuster zu ‚Defiziten‘, die sie von der weiteren Partizipation an relevanten gesellschaftlichen Bildungsprozessen ausschließen. Erst an der Meßlatte dieser starren beruflichen Anforderungen – die nichts mit den fachlichen Erfordernissen zu tun haben, sondern mit der sozialen Form, in der diese fachlichen Qualifikationen erlernt und vermarktet werden müssen – werden die **Unterschiede** der vor-schulisch erworbenen Handlungsmuster zu **Ungleichheiten**“ (S. 54).

Als zentrales Ziel von Fördermaßnahmen für die Modellversuchsgruppe sieht es die wissenschaftliche Begleitung an, nicht etwa direkt berufliches Verhalten einzuüben, sondern die blockierte Entwicklung der Teilnehmerinnen „wieder in Bewegung zu bringen, wieder anzuschließen, was durch den Wegfall der formalen Erziehung auf unzulänglichem Niveau festgefahren ist. Fördermaßnahmen müssen damit im Grunde gar nicht berufsverwertbare Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, sondern vielmehr grundsätzlicher: Individualisierung fördern, Wahrnehmungsv ermög schulen, zu selbständigem Denken und Urteilen anregen, den Umgang mit den eigenen Gefühlen einüben, soziale Grundqualifikationen vermitteln, die Handlungsfähigkeit stärken“ (S. 88).

Zwingend ergab sich vor dem Hintergrund dieser Überlegungen, daß die „Förderung der benachteiligten bzw. ‚schwer vermittelbaren‘ Jugendlichen nicht bei vorgegebenen, etwa den Berufsbildern entnommenen funktionalen Lernzielen ansetzen darf, sondern eben nur bei jenen Entwicklungsbesonderheiten und Blockierungen, die pädagogisch wieder in Bewegung gebracht werden sollen. Methodisch erfordert dies eine Abkehr von fachlich oder ‚gesellschaftlich‘ vorgegebenen Lernzielen und die Hinwendung zu einer Pädagogik, die sich bemüht, streng vom Entwicklungsstand und der persönlichen ‚Entwicklungslogik‘ des einzelnen Jugendlichen her zu denken, ohne immer schon im voraus zu wissen, zu welchen konkreten Qualifikationen oder auf welches Berufsbild der einzelne hinzuerziehen ist. Auch die konkrete Berufsperspektive kann sich erst dann herausstellen, wenn die individuelle Entwicklung ein Stück weiter fortgeschritten ist“ (S. 89).

Die Umsetzung dieser Ausgangsposition in praktisches Erziehungs- bzw. Ausbildungshandeln im Modellversuch orientierte sich dabei an folgenden Leitgedanken und curricularen Grundentscheidungen:

- „Erstens nahm man an, daß man eine neuartige Form des **Bildungsangebots** schaffen müsse, die sich von den üblichen Formen der Schule und Ausbildung dadurch unterscheidet, daß sie eben nicht jene für diese Jugendlichen unüberwindlichen Eingangsschwellen aufrichtet, sondern die Jugendlichen dort aufnimmt, wo sie in ihrem persönlichen Entwicklungsstand stehen.
- Zweitens sollte im Mittelpunkt dieser Bildungsform nicht die Vermittlung eines bestimmten Wissens oder der Erwerb spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten usw. stehen, sondern sie sollte ausschließlich darauf abzielen, die **personale Entwicklung individuell anzuregen** und wieder in Gang zu setzen, Grundfähigkeiten des Denkens und Handelns zu vermitteln und bisher versäumte Individualisierungsschritte nachzuholen; damit sollten die personenbezogenen Voraussetzungen dafür geschaffen werden, daß diese Jugendlichen anschließend selbständig weiterlernen und ggf. auch funktionale Ausbildungen aufnehmen können.

Diese Leitgedanken wurden durch drei **curriculare Grundentscheidungen** zu realisieren versucht, nämlich

- durch die **Verbindung von produktiver Mitarbeit und Bildung** (Unterricht)
- durch Rückgriff auf die **Waldorfpädagogik** (Pädagogik nach Rudolf Steiner) und
- durch den breiten Einsatz **künstlerisch-handwerklicher Übungen**“ (S. 90 f.).

3 Maßnahmen

3.1 Programmteil Arbeit

Für die Aufnahme des Programmteils Arbeit in das JUBA-Konzept sprach u. a. die Vermutung, daß die Zielgruppe mit reinen Bildungsmaßnahmen kaum erreicht werden kann (S. 91). Durch die produktive Mitarbeit im Betrieb sollte „von der Seite der Berufswelt her eine erste Brücke zum Entwicklungsstand der Jugendlichen geschlagen werden, um sie wieder in gesellschaftlich relevante Prozesse aufzunehmen und ihnen einen institutionellen Rahmen zu schaffen, der verhindert, daß sie einfach gesellschaftlich sitzengelassen werden und ausgestoßen bleiben.

Produktive Mitarbeit sollte also gewissermaßen die Schiene darstellen, auf die die neu anzustoßende Entwicklung in Gang gesetzt werden kann. Die Entscheidung, dafür Arbeit und nicht gleich Ausbildungsverhältnisse anzubieten, beruhte dabei vor allem auf der Überlegung, daß – abgesehen von der Bezahlungshöhe – produktive Mitarbeit als pädagogisches Mittel im Prinzip am ehesten bestimmte fehlende Grundfähigkeiten und Motive zu wecken in der Lage ist, die für eine Ausbildung vorausgesetzt werden müssen ... Hier entstand also der Gedanke an ein **Arbeitsverhältnis als Propädeutikum für weitere Lern- und Ausbildungsverhältnisse**“ (S. 91 f.).

Durch folgende Merkmale ist versucht worden, die produktive Mitarbeit dem Entwicklungsstand der Teilnehmerinnen anzupassen:

- herabgesetzte Arbeitsbelastung durch die Mitarbeit an Arbeitsplätzen, die keine besonderen Anlernzeiten erforderten (S. 138);
- die Rücknahme von Leistungsdruck;
- die Zuordnung der Teilnehmerinnen zu „pädagogisch geschickten“ Arbeiterinnen;
- eine erhebliche Rücknahme des Abmahnverfahrens als eine Reaktion auf hohe Fehlzeiten und unentschuldigtes Fehlen (S. 93).

Im einzelnen hat die wissenschaftliche Begleitung die Arbeitsplätze ausführlich beschrieben und deren Anforderungen mit dem „Fragebogen zur Arbeitsanalyse (F.A.A.)“ ermittelt.

3.2 Programmteil Förderunterricht

Die Aufgabe des Programmteils Förderunterricht bestand nicht wie in der „normalen Schule“ darin, den „aus der Entwicklung der Jugendlichen selbst kommenden Lern- und Erprobungsprozeß helfend und stützend, evtl. auch korrigierend zu begleiten, sondern er muß vielmehr helfen, die Impulse und Voraussetzungen zu dieser Entwicklung **selbst anzuregen**, in Bewegung zu bringen“. Der Pädagoge des Förderunterrichts „muß in dem Sinne ‚Sonderpädagoge‘ sein, daß er sich nicht einfach auf den Lern- und Entwicklungsprozeß der Jugendlichen verlassen und darauf beschränken kann, ihnen den richtigen ‚Stoff‘ zu geben, ihr ‚Lernpartner‘ zu sein, sondern er muß die verschütteten Quellen erst wieder freilegen, aus denen bei diesen Jugendlichen Lerninteresse und seelische Entwicklung selbständig fließen können.

Im Prinzip bedeutet dies, daß sich der Unterricht nicht darauf konzentrieren kann, den Fragen der Jugendlichen nach ihrer eigenen Identität und Weltbeherrschung Antwortmöglichkeiten, Ansatzpunkte, Informationen, Verfahrensweisen anzubieten. Der Lehrer muß sein Hauptaugenmerk vielmehr zunächst einmal darauf richten, zu diesen Fragen überhaupt hinzuführen; Mut zu machen, sie zu stellen; ihre Berechtigung und Wichtigkeit fühlen zu lassen. Der Lehrer erfährt diese Ausgangsaufgabe ganz unmittelbar daran, daß zunächst einmal von den Jugendlichen selbst „nichts kommt“, daß da kein Gegenüber ist, das etwas von ihm will, das ihm Fragen stellt, ihn auf die Probe stellt, oder ähnliches. Statt dessen begegnet er Apathie, Lustlosigkeit, Teilnahmslosigkeit, dem ständigen Versuch, sich zu drücken, auszuweichen, sich zu verstecken, u. U. auch relativ aggressiver Abwehr. Die erste pädagogische Aufgabe besteht hier damit darin, diese Apathie zu überwinden, Neugier, Fragen, Interessen überhaupt möglich zu machen, sich artikulieren zu lassen, die Suche nach sich selbst und nach der Welt anzuregen. Dann erst kann man sich gemeinsam auf den Weg machen, um verschiedene Dinge in der Welt und an sich selbst zu entdecken“ (S. 146 f.).

Dem „therapeutischen“ Grundanliegen dieses Ansatzes diene in erster Linie sicher der „künstlerisch-handwerkliche“-Unterricht, der neben dem „betrachtenden“ Unterricht und einem 14-tägigen Praktikum auf einem Bauernhof Bestandteil des Förderunterrichts war.

„Der Grundgedanke des künstlerischen Unterrichts beruht ... darauf, daß man ... gerade **nicht** – wie etwa bei psychoanalytisch orientierten Ansätzen – versucht, Bewußtsein von den eigenen Blockierungen und Defiziten zu wecken und durch den bewußten Rückgang zu den Ereignissen, an denen die eigene Entwicklung verschüttet wurde, diese Blockaden kathartisch aufzubrechen. Vielmehr geht der im JUBA-Projekt praktizierte Ansatz davon aus, daß man auch (und besser) ohne ‚Aufklärung‘ in diesem negativen Sinne blockierte und verschüttete Fähigkeiten dadurch entwickeln kann, **daß man sie vorsichtig und schrittweise durch entsprechende Aufgabenstellungen abrufft**. ‚Heilung‘ besteht hier nicht in der Auflösung des Negativen, aus der Vergangenheit mitgebrachten Symptome, sondern darin, daß an seine Stelle neue, zukunftsweisende Fähigkeiten gesetzt werden. In der Forderung bilden sich diese Fähigkeiten allmählich, wenn diese Forderung so dosiert ist, daß sie nicht einfach immer nur wieder mit der eigenen Unzulänglichkeit konfrontiert.

Diese pädagogisch-therapeutische Wirkung künstlerischen Schaffens ergibt sich aus dem künstlerischen **Prozeß**, d. h., es geht hier nicht um das künstlerische Ergebnis, sondern im Prozeßhaften des Gestaltens und dem, was für den künstlerisch Tätigen daran erlebbar wird, liegen Sinn und Bedeutung des pädagogischen Einsatzes der Kunst. Gelingt es, diesen Prozeß einzuleiten, so wirkt das künstlerische Gestalten gleichzeitig gestaltend und harmonisierend auf den künstlerisch Tätigen selbst zurück. Es werden seelische Qualitäten geweckt und gefördert, die den Menschen immer mehr sensibilisieren, ihn befähigen, immer differenzierter wahrzunehmen und dementsprechend auch immer differenzierter jenes den künstlerischen Prozeß tragende, aber

von ihm generalisierend ablösbare ‚Gestaltungshandeln‘ einzuüben, um dessen Grundfähigkeiten es hier geht“ (S. 180 f.).

Wie auch der betrachtende Unterricht ist der künstlerisch-handwerkliche Unterricht in Epochen durchgeführt worden. Solche Epochen waren z. B. Batik, Tonarbeiten, Linoldruck (S. 203).

4 Durchführung des Modellversuchs

Der Modellversuch hatte auf der Grundlage der Schrift „Projekt JUBA (Jugend – Bildung – Arbeit), Wetzlar 1979“ einen Vorlauf. Generelles Ziel seiner Durchführung als Modellversuch war es, anknüpfend an diesen Vorerfahrungen eine inhaltliche und methodische Konkretisierung unter der Beteiligung einer wissenschaftlichen Begleitung zu leisten. Von den ursprünglich geplanten zwei Modellversuchsdurchläufen konnte nur einer realisiert werden. Der Grund dafür lag in dem derzeitigen konjunkturellen Tief, von dem auch der Trägerbetrieb betroffen war. Der Betrieb mußte Entlassungen vornehmen und sah sich unter diesen Bedingungen außerstande, Teilnehmerinnen für einen weiteren Modellversuchsdurchlauf einzustellen.

5 Ergebnisse und Ausblick

Im Rahmen der hier versuchten Zusammenfassung können die im Modellversuchsverlauf erzielten Ergebnisse nur sehr verkürzt referiert werden. Als das wesentliche Ergebnis des Modellversuchs ist hervorzuheben, daß es der wissenschaftlichen Begleitung und den einbezogenen Lehrkräften gelungen ist, mit dem Abschlußbericht eine ausformulierte Ausbildungskonzeption vorgelegt zu haben, deren Stellenwert für die Berufsvorbereitung, auch für die Berufsausbildung „benachteiligter Jugendlicher“ gar nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Die Konzeption des JUBA-Projekts erscheint nicht nur „neu“ und „anders“ im Vergleich zu traditionellen Ansätzen in der Berufsvorbereitung: Sie ist mit ihrem Förderunterricht ganz offensichtlich eine Konzeption, deren therapeutischer Ansatz **pädagogisch** Machbares voll ausschöpft.

Die im Modellversuchsverlauf angestellten Untersuchungen und Befragungen der Meister, Lehrer und der Teilnehmerinnen lassen begründet vermuten, daß bei den Jugendlichen ganz im Sinne der JUBA-Konzeption Entwicklungen eingeleitet werden konnten, die in Richtung der pädagogischen Ziele des Modellversuchs liegen.

Betrachtet man das JUBA-Projekt als Ganzes, also die Teile Arbeit und Förderunterricht zusammen und deren Beitrag zur **beruflichen** Förderung der Teilnehmerinnen, dann stellen sich die Ergebnisse des Modellversuchs wesentlich ungünstiger dar: So sind z. B. nur drei (4%) von insgesamt 78 Teilnehmerinnen (Vorlauf und Modellversuch zusammengerechnet) in Berufsausbildungen eingemündet. Selbst ihr Verbleib im Ausbildungsbetrieb konnten nur 28 (36%) Teilnehmerinnen realisieren. 26 (33%) Teilnehmerinnen haben betriebliche Kündigungen erhalten (zumeist wegen extrem hoher Fehlzeiten). 20 (26%) haben von sich aus gekündigt (Hauptgründe waren das Vorhandensein einer anderen Arbeitsstelle und bestehende Schwangerschaften).

Dieses widersprüchliche Ergebnis muß als erneuter Beleg dafür angesehen werden, daß berufsvorbereitende Maßnahmen ihren Beitrag zur beruflichen Förderung der Teilnehmer nur unter der Bedingung leisten können, wenn der Übergang in eine Berufsausbildung ermöglicht wird. Hier lag das entscheidende Manko des Modellversuchs. Daß entsprechende Zusagen, die im Vorfeld seiner Bewilligung gegeben worden waren, nicht eingelöst werden konnten, lag nicht am bösen Willen der Beteiligten, sondern an den gleichen Gründen, die den geplanten zweiten Durchlauf verhindert haben. Damit dürfte deutlich sein, daß sich Vorhaben wie das JUBA-Projekt nur in wirtschaftlichen „Schönwetterperioden“ realisieren lassen, sie aber gerade in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit Betriebe überfordern. Es bleibt die Empfehlung, Arbeit und Förderunterricht in einer berufsvorbereitenden Maß-

nahme zu integrieren. Als Träger kommen aber wohl nur solche in Frage, die unabhängig von wirtschaftlichen Zwängen auch eine Berufsausbildung durchführen können.

6 Veröffentlichungen

Im Verlauf seiner Vorbereitung und Durchführung sind zum Modellversuch folgende Veröffentlichungen erschienen bzw. befinden sich in Vorbereitung:

- Philips GmbH Apparatefabrik Wetzlar (Hrsg.): Projekt JUBA (Jugend – Bildung – Arbeit), Wetzlar 1979.
- Brater, Michael: Berufliche Förderung Jugendlicher in der Philips-Apparatefabrik Wetzlar – Konzept und erste Erfahrungen des Modellversuchs „JUBA“. In: Berufsvorbereitung und Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche – Konzepte und erste Erfahrungen aus Modellversuchen. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, 1981. Modellversuche zur beruflichen Bildung, Heft 7.
- Brater, Michael: Neue Formen der Jungarbeiterbildung. Theoretische Erträge und praktische Ansätze des Modellversuchs „JUBA“. In: MittAB Jahrgang 14 (1981), Heft 3.
- Brater, Michael: Berufliche Förderung Jugendlicher. Das Konzept des Modellversuchs „JUBA“. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jahrgang 10 (1981), Heft 2.
- Brater, Michael: Das Projekt „JUBA“. In: Berufsvorbereitende Maßnahmen für benachteiligte Jugendliche. Praxisberichte aus Modellversuchen. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung, 1982. Modellversuche zur beruflichen Bildung, Heft 12 (in Vorbereitung).
- Brater, Michael unter Mitarbeit von Munz, Claudia; Peter Regine; Schuster, Regina; Weber, Stephan und Wehle, Ernst Ulrich: Das Projekt JUBA. Ausbildungsvorbereitung schwer vermittelbarer Jugendlicher. Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung. München 1982 (Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e. V., hektographiert).
- Brater, Michael; Kugler, Walter; Peter, Regine; Weber, Stephan unter Mitarbeit von Fucke, Erhard und Wehle, Ernst-Ulrich: Kunst in der beruflichen Bildung. Theoretische Überlegungen zu den pädagogischen Chancen künstlerischen Übens (Endfassung). München 1982 (Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e. V., hektographiert).

Dietmar Zielke, BIBB Berlin

Berufsgrundbildung in ständiger Weiterentwicklung – Ergebnisse aus Modellversuchen bei der Maschinenfabrik Augsburg-Nürnberg AG im Werk Augsburg (M.A.N.)

Berufliche Grundbildung sollte in Bayern zunächst in Form des Berufsgrundschuljahres eingeführt werden [1]. Bereits 1974, d. h. zwei Jahre nach dieser im Schulgesetz formulierten Absichtserklärung hat die M.A.N. in Augsburg einen Modellversuch eingeleitet, in dem auf der Grundlage der gesetzlichen Regelung von 1972 eine kooperative Form des BGJ zur Verbesserung der beruflichen Grundbildung erprobt werden sollte. Dieser Modellversuch im außerschulischen Bereich wurde vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft gefördert und ist am 31.12.1978 mit einem Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung [2] abgeschlossen worden.

Durch diesen Modellversuch sollte erprobt werden, inwieweit vorhandene gut ausgestattete Ausbildungsplatzkapazitäten und langjährige Ausbildungserfahrungen in den Betrieben bei der Einführung eines BGJ einbezogen werden können. Der Ablauf des Modellversuchs ist aufgrund seiner Sonderstellung in Bayern von Anbeginn mit großer Aufmerksamkeit aus verschiedenen

Blickwinkeln verfolgt worden. Darum hat auch die M.A.N. selbst ausführlich zur Gestaltung der beruflichen Grundbildung über das von ihr entwickelte Modell Stellung genommen [3].

Neben der Übertragbarkeit der bayerischen ‚Lehrpläne für Fachpraxis‘ in die betriebliche Berufsausbildung sollte vor allem untersucht werden, inwieweit sich die bisherigen Ausbildungsinhalte in der Fachpraxis – trotz der um einen Tag pro Schulwoche verringerten Ausbildungszeitanteile – weiterhin vermitteln lassen, ohne unzumutbare Qualitätsabstriche hinnehmen zu müssen. Dazu wurden Jugendliche aus einem herkömmlichen ersten Ausbildungsjahr mit den Auszubildenden verglichen, die das bei der M.A.N. entwickelte und erprobte Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form besucht haben. Wenn auch vor einer Überinterpretation von Prüfungsergebnissen aller Art immer wieder gewarnt wird, so kann doch positiv vermerkt werden, daß die Auszubildenden des BGJ/k bei der M.A.N. über die Jahre 1974/75, 1975/76 und 1976/77 hinweg in allen sieben ausgebildeten Berufen bessere oder mindestens gleichwertige Leistungen in bezug zum Kammerdurchschnitt bei den IHK-Zwischenprüfungen erzielen konnten, trotz der reduzierten fachpraktischen Ausbildungszeitanteile.

Im BGJ/s an der Berufsschule wurde dagegen von der Mehrzahl der Fachlehrer eine geringere Lernmotivation festgestellt. Nach erfolglos gebliebener Ausbildungsplatzsuche vor Eintritt in das BGJ/s und nach weiterhin erfolgloser Ausbildungsplatzsuche während des zweiten Halbjahres im BGJ/s sei ein zusätzlicher deutlicher Motivationsabfall registriert worden (Endbericht, S. 39). Von den 21 Schülern des BGJ/s im Jahrgang 1976/77 haben nur 7 Jugendliche einen Ausbildungsplatz mit Beginn im zweiten Ausbildungsjahr, d. h. mit Anrechnung des BGJ/s als erstes Ausbildungsjahr erhalten; 9 Jugendliche haben einen Ausbildungsvertrag ohne Anrechnung des BGJ/s abschließen können.

Als Grund für den Eintritt in das BGJ/s hatten 87 Prozent der Schüler angegeben, „weil ich keinen geeigneten Ausbildungsplatz gefunden habe und sonst arbeitslos geworden wäre“, und 44 Prozent hatten ihrer Hoffnung Ausdruck gegeben, „weil ich nachher leichter einen Ausbildungsplatz finden werde“ (Endbericht S. 46).

Aber nicht allein wegen der geringeren Lernmotivation dürfte die Durchschnittszensur im Schwerpunkt „Fertigkeiten“ bei den Berufsgrundschulabsolventen – unter Berücksichtigung annähernd gleicher Vorbildung – um eine halbe Note unter der Durchschnittsnote der drei bei der M.A.N. ausgebildeten BGJ/k-Klassen [4] gelegen haben, sondern auch wegen der mindestens um ein Drittel geringeren fachpraktischen Übungszeiten im BGJ/s gegenüber dem BGJ/k.

Diese Versuchsergebnisse liegen nun schon vier Jahre zurück. Aber die Integration des BGJ – mit seinen beiden unterschiedlichen Formen – in das bestehende Ausbildungssystem stößt immer noch auf Schwierigkeiten, obgleich es doch für alle an der Berufsbildung Beteiligten wünschenswert sein müßte, „daß sich diese Konkurrenz um die Jugendlichen vor allem als ein didaktischer Wettbewerb um das qualitativ beste Ausbildungsangebot abspielt“ [5].

Berufsgrundbildung konzentriert sich auf die Förderung technischer, methodischer und sozialer Beweglichkeit bei den Auszubildenden, besonders

- durch größere Berufsfeldbreite und bessere Berufseinstellung
- durch größere Theorieanteile und bessere Theorieverzahnung
- durch größeres Ausbildungsplatzangebot und bessere Ausbildungsplatznutzung.

Es hat sich herausgestellt, daß das BGJ/s vorwiegend von Jugendlichen besucht wird,

- die noch keine Berufseinstellung treffen konnten,
- die noch keinen – geeigneten – Ausbildungsplatz finden konnten und die damit in der Regel schwächer lernmotiviert sind,