

sind keineswegs sich ausschließende Perspektiven. Schließlich sind Frauen – trotz vieler Gemeinsamkeiten – keine homogene Gruppe. Deshalb ist ein möglichst (auch regional) differenziertes Bildungsangebot für Frauen anzustreben, das diesen unterschiedlichen Qualifikationen und Bedürfnissen gerecht werden kann.

Am wenigsten kann es darum gehen, nur ein einziges Bildungsziel und -konzept zu verfolgen, sondern – angesichts der beständigen hohen Arbeitslosenzahlen, der Arbeitsmarktlage und den unsicheren Prognosen des Strukturwandels – Bildungsmaßnahmen möglichst breit anzulegen und so zu gestalten, daß die berufliche Handlungsfähigkeit gefördert und gestärkt wird.

Anmerkungen

- [1] SCHIERSMANN, Ch., SCHREIBER, R.: Berufliche Weiterbildung von Frauen. In: Frauenforschung, Heft 4/1987, S. 1.
- [2] ENGELN-KEFER, U.: Chancen für die Arbeitslosen. In: Die Zeit, Nr. 16 vom 10.4.1987.
- [3] Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Frauen in Familie, Beruf und Gesellschaft, Wiesbaden 1987, S. 108.
- [4] HARKE, D.: Belastungen der Teilnehmer in der beruflichen Weiterbildung. In: BWP, 9. Jg. (1980), Heft 3, S. 4–7. DIERL, B.: Vorzeitige Beendigung von Umschulungsmaßnahmen. Ursachen, Folgen. BFZ-Bericht 17. Berufsförderungszentrum Essen 1979.
- [5] KEICHER, S., BRATER, M.: Berufskrise und Biographiegestaltung. Erfahrungen aus einer Umschulungsvorbereitung arbeitsloser Frauen (Modellversuchsbericht der wissenschaftlichen Begleitung). München 1986.
- [6] FOSTER, H.: Weiterbildung von Frauen im gewerblich-technischen Bereich. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 3/87.
- [7] Vgl. dazu: WILLMS-HERGET, A.: Frauenarbeit – Zur Integration der Frauen in den Arbeitsmarkt. Frankfurt am Main 1985.
- [8] Einen guten Überblick über die Problematik dieses Teilnehmerkreises, über die Zerrissenheit der Frauen zwischen Familie und Beruf gibt die Untersuchung über Arbeiterfrauen zwischen Familie

und Fabrik. BECKER-SCHMIDT, R., KNAPP, G.: Eines ist zu wenig, beides ist zuviel, Bonn 1984.

- [9] Vgl.: KEICHER, S., BRATER, M.: a. a. O.
- [10] ENGELBRECH, G.: Zukunftsperspektiven für Mädchen und Frauen im Erwerbsleben. In: Soziale Welt, 1/1987, S. 67.
- [11] MERTENS, D.: Das Qualifikationsparadox. Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 4, 1984.
- [12] Bis auf eine Ausnahme fanden im Münchner Modellprojekt alle Frauen, die ihre Umschulung/Weiterbildung abgeschlossen haben, einen entsprechenden qualifizierten Arbeitsplatz; vgl. dazu: DE SULLY, G., SCHRÖDER-JÄNECKE, U.: Frauen und Schlüsselqualifikationen. Chancen eines beruflichen Neuanfangs. München 1987.
- [13] Siehe u. a.: DERICHS-KUNSTMANN, K., KAPLAN, K.: Weiterbildung für Frauen. In: Jahrbuch Arbeit und Technik in Nordrhein-Westfalen 1985, Bonn 1985, S. 235–242. DICKERT-LAUB, M., GOLDMANN, M.: Berufliche Qualifizierung von arbeitslosen Frauen im gewerblich-technischen Bereich. Hrsg.: Berufsförderungszentrum Essen, Essen 1981, BFZ-Bericht 22.
- [14] POSTLER, J.: Arbeitslose Frauen und berufliche Weiterbildung nach dem Arbeitsförderungsgesetz. In: Frauenforschung, Heft 4/1987, S. 68.
- [15] Vgl. z. B.: SCHIERSMANN, Ch.: Computerkultur und weiblicher Lebenszusammenhang. In: Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), Nr. 4, Bad Honnef 1986. WOLF, B.: Problemfelder bei der Ausbildung und Beschäftigung von Frauen in gewerblich-technischen Berufen. In: Frauen und Beruf: Zwischen Wunsch und Realität. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, 41, Bad Honnef 1986.
- [16] Verschiedene diesem Ansatz zuzurechnende Projekte wurden auf dem Workshop des Instituts Frau und Gesellschaft „Berufliche Bildung von Frauen“ im Juni 1987 in Hannover dargestellt. Siehe dazu: Frauenforschung. Informationsdienst des Instituts Frau und Gesellschaft, Heft 4, 1987.
- [17] MERTENS, S.: a. a. O.

Erika Niehoff

Zum gemeinsamen Lernen von Frauen und Männern

Seit Oktober 1985 wird in Hamburg beim Träger Stiftung Berufliche Bildung – Arbeitslosenbildungswerk – ein Modellversuch durchgeführt: Umschulung von Frauen gemeinsam mit Männern in Zukunftsberufe. 23 Teilnehmerinnen und 18 Teilnehmer werden zu Energiegeräteelektroniker/innen bzw. Informationselektroniker/innen ausgebildet. Die Teilnehmer/Teilnehmerinnen haben keinen bzw. keinen verwertbaren Berufsabschluß. Alleinerziehende wurden bevorzugt. Unter den derzeit Teilnehmenden befinden sich acht alleinerziehende Frauen und ein alleinerziehender Mann.

Die eigentliche Umschulung erfolgte vom 01.07.86 bis zum 30.06.88 und endete mit der Facharbeiter-/Facharbeiterinnenprüfung vor der Handelskammer. Der Umschulung vorgeschaltet waren eine zwölfwöchige Orientierungsphase für Frauen und eine vierwöchige Berufsorientierung für Frauen und Männer. Besondere Bedeutung kommt der sozialpädagogischen Begleitung zu. Zwei Fach- und Kursberaterinnen übernehmen Einzelhilfe, steuern Gruppenprozesse und arbeiten mit den Lehrer/Lehrerinnen und Ausbilder/Ausbilderinnen zusammen.

Orientierungsphase für Frauen

„Keine Angst vor Elektronik“ war das Motto, mit dem wir gezielt Teilnehmerinnen warben. Wir konnten feststellen, daß die Bereitschaft vieler Frauen zum Ausprobieren sehr groß war.

Die Frauen-Orientierungsphase hatte vor allem die Funktion, den Teilnehmerinnen eine **Entscheidungsgrundlage** für bzw. gegen die Umschulungsteilnahme zu geben. Die Teilnehmerinnen sollten einen konkreten **Erfahrungsvorsprung** vor den später

dazukommenden männlichen Teilnehmern erwerben. Wir gingen davon aus, daß Frauen durchschnittlich weniger Erfahrungen und Kenntnisse im handwerklichen Umgang und mit der Anwendung technischer Zusammenhänge haben als Männer. Ein weiteres Anliegen war, die **einzelnen Frauen zu stärken und zu unterstützen**, wo es möglich und notwendig war (z. B. Unterhaltsgeldregelung, Kinderbetreuung usw.). Ebenso sollte auf **Gruppenbildungsprozesse** hingewirkt werden, in denen die Frauen sich gegenseitig Hilfestellungen geben und es so für sie leichter sein würde, eine Umschulung in einem sogenannten „Männerberuf“ „durchzuhalten“.

Die teilnehmenden Frauen bekamen theoretisch und praktisch einen **Einblick in Elektrotechnik und Elektronik**. Sie übten den Umgang mit Werkzeugen und lernten **handwerkliche Fertigkeiten** wie Feilen, Löten, Zurichten von Kabeln, Installieren von Schaltungen u. a. und bauten zum Abschluß eine elektronische Schaltung. Daneben gab es Raum zum Besprechen individueller Probleme, der gesellschaftlichen Situation von Frauen, geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung u. a. Ein weiteres wichtiges Thema war Lernen lernen. In den letzten Wochen der Orientierungsphase drehten die Teilnehmerinnen einen etwa 1 1/2stündigen Videofilm zum Themenkomplex „Frauen und Arbeit“. Während der selbständigen Filmarbeit wurden viele Talente entdeckt, die sonst nicht so zum Tragen gekommen wären.

Die Frauen-Orientierungsphase hat weitgehend die beabsichtigten Funktionen erfüllt. Die teilnehmenden Frauen konnten ihre Eignung und ihr Interesse an einem handwerklichen Elektronikberuf ausprobieren. Sie erwarben einen konkreten praktischen und theoretischen Erfahrungsvorsprung vor den dazukommen-

den Männern. Die Solidarität unter den Frauen war sehr groß; sie unterstützten sich gegenseitig bei Lernproblemen oder auch anderen Schwierigkeiten, und es entstanden Freundschaften. Eine Teilnehmerin antwortete ein Jahr später in einer Gruppendiskussion auf die Frage, ob sie rückblickend die Frauenorientierungsphase sinnvoll fand:

„Die fand ich ganz toll. Weil man da so hemmungslos ausprobieren konnte. Und keiner hat da irgendwie mit seinen Erfahrungen protzen können; wir waren alle ziemlich gleich. Wir wußten alle noch nicht so viel, wir konnten da einfach mal ausprobieren. Fand ich gut, könnte auch gern ein bißchen länger sein. Man wird irgendwie sicherer auch.“

Ihrer Aussage zufolge war das Nicht-Wissen – oder das Nicht-soviel-Wissen – das unter den Frauen Gemeinsamkeit Herstellende. **Frei von Konkurrenz und Leistungsdruck** konnten sie sich Wissen und praktische Fertigkeiten aneignen. Daß alle Frauen gleich wenig Vorerfahrungen und Vorkenntnisse mitbrachten, stimmt so natürlich nicht. Aber das subjektive Erleben muß so gewesen sein, daß bereits vorhandenes Wissen nicht als Behinderung für andere aufgetreten ist.

Berufsorientierung mit Frauen und Männern

Die anschließende vierwöchige Berufsorientierungsphase sollte den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ermöglichen, sich für einen der beiden angebotenen Umschulungsberufe – Energiegeräteelektronik oder Informationselektronik – zu entscheiden. In einem verzahnten Fachkunde- und Werkstattunterricht wurde jeweils exemplarisch ein Einblick in Aufgabenfelder gegeben. Ergänzt wurden diese inhaltlichen Einführungen durch Betriebsbesichtigungen.

Als die männlichen Teilnehmer dazukamen, veränderte sich für viele Teilnehmerinnen schon innerhalb sehr kurzer Zeit die Lernsituation im Unterricht. Nach zwei Wochen äußerten die Frauen heftige Kritik:

Die **männlichen Teilnehmer** würden mit ihrem Vorwissen den Unterricht **dominieren**. Unterstützt würde dies von den männlichen Fachlehrern. Einige Männer würden den Frauen nicht zuhören und sie nicht zu Ende sprechen lassen.

Es gäbe **keine Gruppenarbeit** mehr, wie es in der Frauen-Orientierungsphase der Fall war. Die **Männer** hätten **Konkurrenzdenken** und **-verhalten** mitgebracht. Sie orientierten sich an denen, die schnell mit ihren Arbeiten waren und versuchten, ihnen nachzueifern.

Persönliche Unsicherheiten würden nicht mehr öffentlich gemacht. Die Männer würden nicht sagen, was sie nicht können und was sie nicht verstehen.

Insgesamt fühlten sich die Frauen weder von ihren Mituschülern noch so richtig von den männlichen Lehrern ernstgenommen.

Die Teilnehmerinnen hatten während der Frauen-Orientierungsphase soviel an solidarischem Verhalten, Selbstbewußtsein und Sensibilität entwickelt, daß sie sich gegen die veränderte Lernsituation wehrten. Das Problem der **Dominanz** einiger Männer ist vor allem in einer Klasse lange Zeit immer wieder aktuell gewesen und hätte fast zum Abbruch einer Teilnehmerin geführt. Insbesondere von den Fach- und Kursberaterinnen wurde dies immer wieder in und mit der Lerngruppe thematisiert. Für die abbruchgefährdete Teilnehmerin konnte dadurch eine Lösung gefunden werden, daß sie die Klasse wechselte.

In der erwähnten Gruppendiskussion antwortete eine andere Teilnehmerin auf die Frage, was sich am Gruppenklima seit dem Dazukommen der männlichen Umschüler verändert habe:

„Es war auch noch das, daß die Frauen nicht mehr das Zusammengehörigkeitsgefühl hatten. Die Männer waren da, und es war nicht mehr da, dieses auch gegenseitige Vertrauen und so . . . Es war nicht mehr da, und es ist auch jetzt nicht mehr da. Es ist nicht wieder das, wie es damals war in der Orientierungsphase.“

Daß die ersten Konflikte zwischen Frauen und Männern so heftig waren, hat sicher auch einen Grund darin, daß die Männer als einzelne kamen. Sie kannten weder sich untereinander noch die Frauen, so daß ihre Situation am Anfang vermutlich auch schwierig und für sie verunsichernd war. Aber auch neun Monate später bemerkten einzelne Teilnehmerinnen noch Unterschiede im Lernverhalten:

„Wir hatten auch extreme Schwierigkeiten mit den Männern . . . Das merke ich auch heute noch. Die Männer kriegen eine Aufgabe, d. h. nicht nur die Männer, alle kriegen eine Aufgabe. Aber die Männer rasen los, die besorgen sich das Material und die werkeln los, gucken nicht mehr links und rechts. Zu Anfang habe ich zwischen den Männern gesessen, und da waren rundherum noch zwei andere Frauen. Es war schon von Anfang an total komisch aufgeteilt in der Werkstatt. Die Frauen hatten sich mehr in die eine Ecke verzogen, die Männer halt in die andere. Ich saß so in der Männer-Ecke. Ich merkte, ich hatte so gar keinen Spaß mehr an der Arbeit. Ich kann nicht mehr quatschen nebenbei, ich kann nicht mehr meinen Spaß haben, die helfen einem nicht, die gucken nur ab und zu. Wie weit bist du und so, und wenn du halt weiter bist, dann siehst du sie ‚rumhängen‘. Es ist wirklich fürchterlich gewesen. Es hat sich mittlerweile aber auch gebessert. Ich denke, die sind selber auch bewußter geworden.“

Erste Hinweise auf unterschiedliche Lernhaltungen und Aneignungsweisen von Frauen und Männern

In einer Klasse war auffallend der **Widerstand der männlichen Teilnehmer** (alle bis auf einen sehr dominant, zumal in der Gruppe) gegen eine bestimmte Form des Unterrichts, der von einer Fachkundelehrerin praktiziert wurde und wird. Sie macht in der Regel keinen traditionellen „Tafelunterricht“ oder Frontalunterricht, d. h., sie stellt sich nicht vor die Tafel, um zu dozieren und Merksätze anzuschreiben. Die Teilnehmer/Teilnehmerinnen sollen selbständig arbeiten lernen, indem sie ihr Wissen, ihre Themen, Fragen, Wünsche und Vorstellungen einbringen können und sich die fachlichen Inhalte unter Anleitung der Lehrerin möglichst selbständig, z. B. mit Hilfe von Arbeitsblättern, aneignen. Damit hatten die teilnehmenden **Männer** der erwähnten Klasse vor allem in der ersten Zeit erhebliche Probleme. Sie **forderten einen autoritären Unterrichtsstil und klagten ein, was sie aus ihrer Schulzeit kannten**: Der Lehrer/die Lehrerin steht vor der Klasse an der Tafel, bestimmt, was gemacht wird, gibt „richtige“ Antworten auf Fragen und notiert die Merksätze an der Tafel, die die Schüler/Schülerinnen abschreiben und lernen sollen. Die Teilnehmerinnen hatten diesen Widerstand nicht; vermutlich kam diese Unterrichtsform ihren Lernbedürfnissen eher entgegen*).

Aufgrund von Interviews mit Lehrer/Lehrerinnen, Ausbilder/Ausbilderinnen und Teilnehmer/Teilnehmerinnen aus dem Modellversuch sowie aufgrund eigener Unterrichtsbeobachtungen möchte ich folgende **Thesen zu unterschiedlichen Lernhaltungen und Aneignungsweisen von Frauen und Männern zur Diskussion stellen**:

• Gruppenarbeit/Einzelarbeit

Frauen haben aufgrund ihrer Vergesellschaftung kooperative Arbeits- und Lernformen entwickelt; viele arbeiten lieber und besser in Gruppen als allein. Ihr Vorgehen ist demokratischer, vieles wird diskutiert und auch zur Disposition gestellt. Diese größere Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit geht teilweise aber auch einher mit Unsicherheit und geringerem Selbstvertrauen beim Alleinarbeiten.

Bei Männern ist eher die entgegengesetzte Tendenz zu beobachten. Sie haben häufig größeres Selbstvertrauen, wenn

*) Vgl.: HOLZKAMP, Klaus: Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum Kritische Psychologie, Bd. 20, Berlin/Hamburg 1987.

sie allein und selbständig arbeiten. Auf der anderen Seite haben Männer öfter Schwierigkeiten in der Gruppenarbeit; ihr Konkurrenzverhalten bedingt Kooperationsschwäche.

• **Handwerkliches Arbeiten**

Frauen arbeiten überwiegend sorgfältig und präzise. Ihr Herangehen an handwerklich-technische Arbeiten ist eher vorsichtig, zurückhaltend und mit vielen Nachfragen verbunden.

Die meisten Männer dagegen probieren schneller und selbstbewußter auch etwas Neues und Unbekanntes aus. Sie lernen eher nach dem „Trial-and-error“-Prinzip und arbeiten eher selbständig. Manche arbeiten schnell und oberflächlich, wobei auch mal etwas kaputtgeht.

Eine Teilnehmerin äußerte dazu:

„Da war es so, die Männer haben ein Ding nach dem anderen durchgekloppt, und ich habe mir hinterher die Sachen mal angeguckt, was die gemacht haben. Die waren teilweise so gepfuscht, ich als Ausbilder hätte die noch mal von vorne anfangen lassen.“

• **Alltagssprache/Fachsprache**

In der Regel ist für Frauen die technische Fachsprache zunächst eine Fremdsprache. In ihren Alltag und in ihre Alltagssprache haben Fachbegriffe und -vorstellungen weniger Eingang gefunden. Zum Verständnis technischer Abläufe und Zusammenhänge ist es notwendig, einen Zusammenhang zwischen den Alltagserfahrungen der Frauen und dem zu vermittelnden Fachgebiet herzustellen, d. h., sozusagen Übersetzungsleistungen vorzunehmen.

Männer bringen häufiger schon ein technisches Vorwissen mit, nicht selten entwickeln sie schon früh ein Interesse an Technik (Autos, Motorräder, Baukästen) und haben bereits einen selbstverständlicheren Umgang mit der Materie. So war z. B. eine Erfahrung, daß einige Männer – zugespitzt formuliert – sich selbst so abbilden, als hätten sie bereits im zarten Alter von drei Jahren die Stereoanlage der Eltern auseinandergedreht. Fachbegriffe und Zusammenhänge sind ihnen häufig nicht völlig fremd. Fachbücher beispielsweise setzen in der Regel ein derartiges Alltagswissen schon voraus, welches Frauen häufiger fehlt und ihnen damit den Einstieg in die Materie erschwert.

• **Abstraktes Denken**

Frauen fragen bei Theorievermittlung ausführlicher nach; sie wollen Zusammenhänge, Begründungen und Hintergründe möglichst genau wissen, den Dingen sozusagen auf den Grund gehen. Oft treten dabei Schwierigkeiten auf, abstrakte Modelle zunächst einmal hinzunehmen und mit ihnen zu arbeiten, wenn genauere Erklärungen erst zu einem späteren Zeitpunkt möglich sind („Black-box“-Denken).

Männer bringen eine größere Bereitschaft zum abstrakten Denken mit. Sie sind eher bereit, mit „black boxes“ zu arbeiten, und haben mehr Übungen im Abstrahieren.

Eine Teilnehmerin, die mathematisch-technisches Vorwissen bereits hatte, machte für sich in der Frauen-Orientierungsphase (FOS) folgende Erfahrung:

„Sie (die Frauen, d. V.) hatten ganz andere Schwierigkeiten, als wenn ich einem männlichen Kollegen Mathematik bringe. In der FOS hatte ich Mathe-Nachhilfe gegeben. Von den Frauen wird wesentlich mehr nachgefragt. Wieso, weshalb, wie kommst du darauf, das kannst du doch nicht so machen. Die haben auch eine ganz andere Logik, die ich nicht schlecht finde. Sogar besser, weil sie sehr ursprünglich ist. Man geht noch mal zur Basis zurück. Das ist viel gründlicher. Die Männer, denen konntest du das erklären, die haben das einfach angenommen. Da war die Sache erledigt.“

Mit der Behauptung, Frauen hätten größere Schwierigkeiten mit Abstraktionen, wollte ich keineswegs den Gedanken nahelegen, Frauen seien doch dümmer als Männer. Für die Frauenforschung war seit Beginn der 70er Jahre ein wichtiger Motor die Kritik an den bisherigen – männlich dominierten, – Wissenschaften, daß sie von den Erfahrungen und Praxen der Frauen abstrahierten. In den derzeitigen Diskussionen um Frauen und Naturwissenschaften und Technik wird eine Hoffnung darauf gesetzt, daß Frauen einen anderen Zugang und Umgang mit Naturwissenschaften erarbeiten könnten als Männer und damit möglicherweise eher der Zerstörung von Natur entgegenarbeiten würden. Sicher sind Abstraktionen zum einen notwendig. Zum anderen scheint es mir aber wichtig, genauer zu fragen und zu prüfen, wovon jeweils abstrahiert wird. Wenn Frauen eher die Herangehensweise haben, genauer wissen zu wollen, warum etwas wie funktioniert, dann finde ich diese Haltung unterstützenswert und sehe darin ein Veränderungspotential.

In unserem Modellversuch haben wir den nicht zu unterschätzenden Vorteil, daß drei Fachfrauen in der Ausbildung arbeiten, zwei Lehrerinnen und eine Ausbilderin. Zum einen können sie sich in bestimmte Situationen und Probleme von Frauen leichter hineinversetzen, weil sie ihnen vertraut oder nachvollziehbar sind. Zum anderen haben die Teilnehmerinnen Identifikationsangebote, die ihnen sonst meistens fehlen. Es bleibt zu hoffen, daß zukünftig noch mehr Frauen in die Ausbildung im gewerblich-technischen Bereich gehen, um so auch andere Vermittlungsformen technischer Inhalte zu entwickeln.

Literatur

BROSIOUS, Gerhard; HAUG, Frigga (Hrsg.): Frauen/Männer/Computer, Berlin 1987.

GAME, A., und PRINGLE, R.: Gender at work, Sydney 1983.

LIPPMANN, Christa (Hrsg.): Technik ist auch Frauensache. Frauenförderung im Industriebetrieb, Hamburg 1986.

Projekt Automation und Qualifikation (Hrsg.): Zerreißproben – Automation im Arbeitsleben. Empirische Untersuchungen. Teil 4, Berlin 1983.

DE SULLY, Gabriele; SCHRÖDER-JÄNECKE, Ursula: Frauen und Schlüsselqualifikationen. Chancen eines beruflichen Neuanfangs, München 1987.

Anschriften und Autoren dieses Heftes

Klaus-Detlef Breuer / Thomas Clauß / Dietrich Harke / Dr. Richard Koch / Günter Kühn / Dr. Werner Markert / Bent Paulsen; Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, und Frieshofer Straße 151, 5300 Bonn 2

Dr. Rolf Dobischat; FernUniversität, Lehrgebiet Berufliche Weiterbildung, Postfach 9 40, 5800 Hagen

Prof. Dr. Friedrich Edding; em. Professor an der TU Berlin und em. Mitglied des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33

Reinhold Jende; THYSEN Edelstahlwerke AG, Magnetfabrik Dortmund, Ostkirchstraße 177, 4600 Dortmund 41

Sybill Keicher / Gabriele de Sully; Münchner Volkshochschule, Postfach 80 11 64, 8000 München 80

Rosemarie Klein / Dr. Wolfgang Nieke; Universität Essen – Gesamthochschule, Fachbereich 2, Universitätsstraße 11, 4300 Essen 1

Prof. Dr. Antonius Lipsmeier; Institut für Berufspädagogik der Universität Karlsruhe, Kaiserstr. 12, 7500 Karlsruhe

Erika Niehoff; Stiftung Berufliche Bildung – Arbeitslosenbildungswerk, Wendenstraße 493, 2000 Hamburg 26

Ingegerd Schäuble; Arbeitsgemeinschaft für angewandte Sozialforschung GmbH, Beratung – Forschung – Planung, Blumenburgstraße 93, 8000 München 19