

Besonders die Methode der wechselseitigen Anweisung mit den Regeln wurde sehr positiv von den Auszubildenden aufgenommen. Sie berichteten, daß das so gestaltete Zusammenarbeiten motivierend und anregend für sie gewesen sei und eine gründlichere und intensivere Auseinandersetzung mit den Schaltungsaufgaben ausgelöst habe als die sonst praktizierte Einzelarbeit.

Das Trainingskonzept enthielt weitere motivationsförderliche Komponenten. Insbesondere bei Auszubildenden mit einem mittleren Leistungsniveau konnte eine zusätzliche Sicherheit und erfolgsorientierte Herangehensweise an die Aufgabenstellungen durch die Vermittlung von Problemlösefähigkeiten entwickelt werden. Es konnte beobachtet werden, daß diese mehr Spaß am Bewältigen der steuerungstechnischen Aufgaben entwickelten und nicht mehr so schnell aufgaben, wenn sie an Lösungsbarrieren gerieten.

Neben erheblichen neuen Anforderungen an die Auszubildenden verlangen die kognitiven Trainingsverfahren auch von den Ausbildern erhöhte pädagogische Fachkompetenz sowie Umstellungs- und Umlernbereitschaft, um diese Lernmethoden wirkungsvoll anwenden zu können.

Unsere Erfahrungen in dieser Hinsicht zeigen, daß es nicht genügt, ein Vorgehen nach den Regeln äußerlich und punktuell darstellen zu können; vielmehr sollte der Ausbilder die verlangte problemorientierte Vorgehensweise in seinem pädagogischen Denken und Handeln integriert haben.

Ein weiteres Fazit dieser Untersuchung ist, daß die Ausbildungspraktiker bei der Entwicklung und Durchführung kognitiver Trainingsmaßnahmen nicht auf sich gestellt bleiben dürfen. Dies gilt nicht nur wegen des erheblichen Arbeitsaufwandes, sondern auch wegen der Gefahr einer falsch verstandenen Übernahme von theoretischen Modellen und Annahmen dieser neuen Ausbildungsmethoden. Vielmehr bedarf es zur Organisation und Vorbereitung einer Anwendung kognitiver Trainingsmethoden eines in der Thematik erfahrenen Arbeitspsychologen. Zu seinen Aufgaben gehören vor allem die Auswahl, Kombination und Gestaltung von Trainingsbausteinen – möglichst auf der Grundlage von vorausgegangenem Arbeitsanalysen – und die Erfassung und

Auswertung der Trainingserfahrungen nach gesicherten und wissenschaftlich begründeten Effektivitätskriterien zur Steuerung und Bewertung des Trainingsprozesses.

Literaturverzeichnis

- BRACHT, F. (1985). Anforderungsgerechte Qualifizierung von Mitarbeitern der Großserienfertigung. In: Sonntag, Kh. (Hrsg.). *Neue Produktionstechniken und qualifizierte Arbeit*. 171–184. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem
- GALPERIN, P. I. (1967). Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: H. Hiebsch (Hrsg.). *Ergebnisse der sowjetischen Psychologie*. 367–405. Berlin: Akademie Verlag
- HÖPFNER, H. D. (1983). Untersuchungen zum Einsatz heuristischer Regeln beim Üben im berufspraktischen Unterricht. *Forschung der sozialistischen Berufsbildung*, 17, 28–33
- KERN, H., u. SCHUMANN, M. (1984). *Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion*. München: Beck
- KERN, H., u. SCHUMANN, M. (1988). *Das Ende der Arbeitsteilung? Am Beispiel der Automobilindustrie: Thesen, Einwände, Erwiderungen*. In: Meyer-Dohm, P.; Tuchtfelder, E., u. Wesner, E. (Hrsg.). *Der Mensch im Unternehmen*. 169–179. Bern: Haupt
- MARTIN, T.; ULICH, E., u. WARNECKE, H.-J. (1988). Angemessene Automation für flexible Fertigung. *Werkstattstechnik*, 78, 17–23 und 119–122
- MEICHENBAUM, D., u. GOODMAN, I. (1971). Training impulsiv children to talk themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 115–126
- SONNTAG, Kh., u. HEUN, D. (1986). Qualifizierung in Steuerungstechnik. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 82, 467–472
- SONNTAG, Kh.; BENEDIX, J., u. HEUN, D. (1987). *Anforderungen an die Facharbeit in der flexibel automatisierten Großserienfertigung*. Forschungsbericht. Kassel: Gesamthochschulbibliothek
- SONNTAG, Kh.; BENEDIX, J., u. HEUN, D. (1988). Kognitive Anforderungen bei Anlagenführer- und Instandhaltungstätigkeiten – Zur Erprobung des Tätigkeitsanalyseinventars (TAI) im Rahmen der Qualifikationsanforderungsermittlung. In: *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft (im Druck)*
- SONNTAG, Kh., u. SCHAPER, N. (1988). Kognitives Training zur Bewältigung steuerungstechnischer Aufgabenstellungen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 32 (N.F.6), 3, 128–138

Achim Hellwig / Jörg Tepper / Helmut Richter

Förderung von gestalterischer und sozialer Kompetenz in der beruflichen Weiterbildung

Die Qualifikationsanforderungen an den heutigen Facharbeiter machen die Förderung von gestalterischer und sozialer Kompetenz auch in der Weiterbildung erforderlich. Soziale Kompetenz wird vierdimensional als Bewältigung, Integration, Harmonie und Flexibilität verstanden. Jedes Kriterium beschreibt den dynamischen Ausgleich zwischen zwei dimensionalen Polen. Die Dimensionen werden umgangssprachlich erläutert. Am Berufsförderungszentrum Essen wird Projektunterricht in der Automatisierungstechnik und in der CNC-Technik in Orientierung an die vorgestellten Kriterien für soziale Kompetenz durchgeführt. Projektunterricht wird unter den vier Kriterien so betrachtet, daß bestimmte Lern- und Arbeitserfahrungen der Teilnehmer jeweils einer Dimension schwerpunktmäßig zugeordnet werden können. Vor allem stellt sich allen Beteiligten die Aufgabe, Weiterbildung nicht allein unter dem Aspekt der Bewältigung anzugehen. Außerdem werden den Lehrgangsteilnehmern am Berufsförderungszentrum Essen Zukunftswerkstätten angeboten.

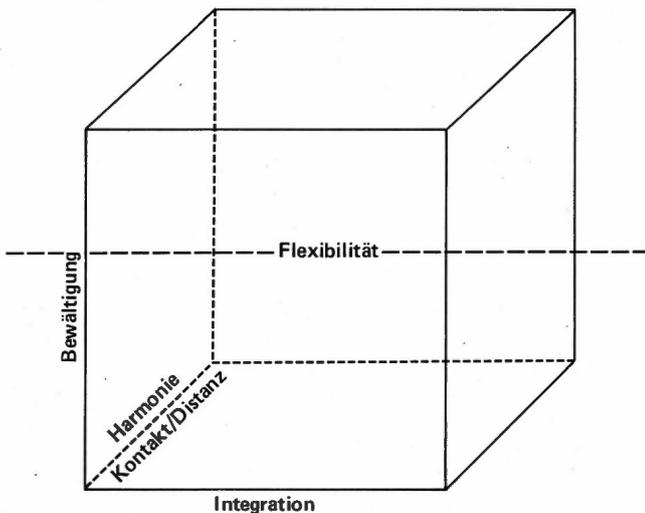
Gestalterische und soziale Kompetenz

Im Feld der Vermittlung neuer Technologien sind gestalterische und soziale Kompetenzen heute nicht zuletzt durch die Neuordnung der industriellen Elektro- und Metallberufe eindeutig Sollgrößen. Zukunftsweisende Technik ist nur verantwortbar durch ein ebenso zukunftsweisendes Bildungsdesign, das dem Facharbeiter von heute Raum zur Technikbeherrschung eröffnet. Technikbeherrschung hat für ihn aber da anzusetzen, wo er sich mit ihr aktiv auseinandersetzen muß: am Arbeitsplatz. Für die Weiterbildung lautet die Frage: Wie kann der Facharbeiter lernen, seinen Arbeitsplatz zu gestalten, und welche Kompetenzen sind für eine solche Gestaltung erforderlich? Auch wenn der erste Teil der Frage dem zweiten Teil logisch vorgeordnet erscheint, sind sie im Lernprozeß innig miteinander verknüpft. So wie dem Facharbeiter bei der Gestaltung seines Arbeitsplatzes bestimmte Kompetenzen abverlangt werden, so bestimmen seine Kompetenzen die Art und den Umfang seiner gestalterischen Aktivitäten.

Wir gehen davon aus, daß zur Arbeitsplatzgestaltung gleichermaßen fachliche, gestalterische und soziale Qualifikationen erforderlich sind. Mit Hilfe von projektorientiertem Unterricht und Zukunftswerkstätten versuchen wir, dem Facharbeiter fachliche wie gestalterische und soziale Kompetenzen integrativ zu vermitteln.

Wir definieren soziale Kompetenz als aktive Regulation von beruflichen wie auch von außerberuflichen Situationen in Richtung auf Bewältigung, Integration, Harmonie und Flexibilität. Die genannten Kriterien lassen sich als Bezeichnungen für Verhaltensdimensionen verstehen (siehe Schaubild). Zusammen ergeben sie einen vierdimensionalen Raum, wobei die ersten drei Dimensionen in Anlehnung an den Euklidischen Raum strukturiert sind und die Dimension der Flexibilität die (für dieses Schaubild nur gedachte) vierte Dimension als Zeitachse darstellt.

Der dimensionale Raum der sozialen Kompetenz



Die Kriterien geben das dynamische Gleichgewicht zwischen zwei Polen an. Diese Pole können – auf berufliche Situationen bezogen – umgangssprachlich folgendermaßen gefaßt werden:

- Bewältigung:** Sich von Schwierigkeiten nicht durcheinanderbringen lassen – die einfachsten Dinge des Alltags ernst nehmen.
- Integration:** So genau wie nötig unterscheiden – den Überblick nicht verlieren.
- Harmonie:** Den richtigen Kontakt finden – die richtige Distanz einhalten.
- Flexibilität:** An etwas festhalten können – sich an nichts halten müssen.

Soziale Kompetenz wird von uns nicht als isolierte Fähigkeit oder als Menge vieler Fähigkeiten betrachtet, sondern als Systemvariable. Soziale Kompetenz ist abhängig von dem System, in dem sie auftritt. Aspekte dieses Systems sind die Persönlichkeit, das unmittelbare soziale Umfeld (Familie, Kollegen), das wertschöpfende soziale Umfeld (Autoritäten, Vorgesetzte) und das mittelbare soziale Umfeld (Bezugs- und Vergleichsgruppen, andere Abteilungen oder Betriebe).

Dementsprechend ist die Forderung nach sozialer Kompetenz nicht allein eine Forderung an den Facharbeiter, sondern auch an den Ausbilder und Lehrer sowie an deren Vorgesetzte. Die Ermöglichung sozialer Kompetenz im projektorientierten Unterricht und in den Zukunftswerkstätten setzt also ein entsprechendes pädagogisches Umfeld voraus.

Förderung von sozialer und gestalterischer Kompetenz im Projektunterricht

Am Berufsförderungszentrum Essen wird in der Automatisierungstechnik und in der CNC-Technik projektorientierter Unter-

richt nach unserem Verständnis von sozialer Kompetenz angeboten. Im Unterricht hat der Ausbilder bzw. die Lehrkraft vor allem die Rollen des Organisators, des Beraters und des Moderators inne. Es wird in kleinen Gruppen gearbeitet. Die räumlichen Gegebenheiten kommen der Gruppenarbeit und dem Aufgabenwechsel in den verschiedenen Arbeitsphasen entgegen. Die klassische Ausrichtung der Lern- und Arbeitsplätze auf den Ausbilder wurde aufgegeben und durch flexible Lösungen ersetzt. Die Unterrichtsprojekte werden den Teilnehmern nur mit minimalen Vorgaben vorgestellt.

Lösungswege, Optimierungen und die Einbettung der Fragestellung in weiterführende Themen gehören auch zum Aufgabenbereich der Teilnehmer. Jede Kleingruppe stellt ihre Lösung dem Plenum vor. Technische und gestalterische Alternativen werden nach Kriterien der Teilnehmer diskutiert. Die Gruppen- und Lernerfahrungen werden reflektiert und in die nachfolgenden Themenfelder eingebunden. Last not least wird auf eine kritische Besinnung auf den Umgang mit neuen Technologien Wert gelegt. In der **Automatisierungstechnik** werden verschiedene Projekte mit relativ komplexen Fragestellungen durchgeführt. Unter anderem soll eine Behälteranlage (z. B. für chemische Flüssigkeiten) mit verschiedenen speicherprogrammierbaren Steuerungen [SPS] versehen werden. Ein Palettenhubtisch soll mit Hilfe des MFA-Systems (Mikrocomputer für die Facharbeiterausbildung) so gesteuert werden, daß Fördergut auf verschiedenen Ebenen transportiert werden kann. Mit Hilfe einer selbständig entwickelten Platine soll eine Alarmanlage gebaut werden. Eine Fernsehantenne mit Rotor soll mit Hilfe des MFA-Systems so gesteuert werden, daß sie automatisch auf eine Anzahl von Sendern eingestellt werden kann.

Auch in der **CNC-Technik** wird die Ausbildung im CNC-Drehen und CNC-Fräsen im Sinne projektorientierten Unterrichts realisiert. Ein großer Nachteil des herkömmlichen Unterrichts mit getrennten Unterweisungs- und Praxisphasen bestand darin, daß Engpässe an der CNC-Dreh- oder Fräsmaschine entstanden. Der traditionelle Unterricht gab Informationen so detailliert vor, daß die Bearbeitungszeiten für das Programmieren recht kurz ausfielen. Für die Kleingruppen ergaben sich Wartezeiten bis zur Praxisphase an der Maschine. Demgegenüber wird für die selbständige Erstellung der Programme erheblich mehr Zeit in Anspruch genommen, so daß ein optimaler Gleichlauf zwischen Programmieren und Abarbeiten an der Maschine erreicht wird. Außerdem kann die Maschinenlaufzeit nahezu vollständig genutzt werden, da keine Unterbrechungen durch Unterweisung stattfinden.

Unter dem Aspekt der **Bewältigung** lernten die Arbeitsgruppen, daß die Lösungsstrategie z. B. für einen bestimmten SPS-Typ nicht ohne weiteres auf einen anderen übertragbar ist. Jede Steuerung mußte individuell erarbeitet und der Anlage angepaßt werden. Programmierung, Inbetriebnahme, Fehlersuche, Optimierung und Dokumentation gestalteten sich von Steuerungsgerät zu Steuerungsgerät anders. Dies stellte sich aber erst im Verlauf des Projektes heraus. Dazu muß gesagt werden, daß den Gruppen keine Aufgabenliste vorgelegt wurde. Sie ergab sich aus dem Aufbau des Projekts von selbst.

Besonders für leistungsschwächere Gruppen erwuchs dabei das Problem des Durchhaltens. Die Aufgaben waren besser zu meistern, wenn die Gruppen sich auf die anstehenden Arbeitsschritte konzentrieren konnten und sich nicht ständig die lange Liste der noch zu bewältigenden Aufgaben vor Augen führten. Je nach den Erfahrungen beim ersten SPS-Typ konnte der subjektive Eindruck entstehen, daß die Menge der Aufgaben endlos sei. Die Erfolgssicherheit stellte sich dann wieder ein, wenn eine Aufgabenbewältigung ohne größere Schwierigkeiten funktionierte oder wenn Aha-Erlebnisse die eigenen Irrtümer revidieren konnten. Die Unterstützung des Ausbilders lief vor allem darauf hinaus, die Teilnehmer herausfinden zu lassen, welcher konkrete Schritt gegenwärtig ansteht.

Aus der Sicht der Teilnehmer war Bewältigung vor allem dadurch gefordert, daß sie im Projektunterricht sowohl technisch als

auch arbeitsmäßig vor Neuland stehen. Sie müssen sich Informationen selbständig beschaffen und nach eigenem Verständnis vorgehen. Für die Ausbilder besteht die Bewältigungsproblematik vor allem darin, daß sie keine Lösungen vorgeben dürfen, sondern nur Hilfen zur Selbsthilfe anbieten können. Dabei müssen sie den Teilnehmern Fehler zugestehen und persönliche Grenzen zulassen.

Unter dem Gesichtspunkt der **Integration** wurde Projektunterricht als Form der themenzentrierten Interaktion verstanden. Diese Methode der kommunikativen Gestaltung von Thema, Eigeninteresse und Gruppeninteresse wurde auf die Weiterbildung so adaptiert, daß in jeder Phase eines Unterrichtsprojektes die Interessen der Teilnehmer, die Interessen des Ausbilders in bezug auf die Teilnehmer und die Themenstellung zum Ausgleich gebracht werden müssen. Zum Beispiel stellt sich heraus, daß die Teilnehmer mehr Interesse am Ausprobieren als am Planen und mehr Interesse am Programmieren als am Dokumentieren haben. Dagegen geht das Interesse des Ausbilders eher dahin, daß die Planung dem Probehandeln vorgeordnet wird und die Dokumentation mit der Programmierung Hand in Hand geht. Die Integrationsangebote des Ausbilders gehen nun in die Richtung, themenangemessen sowohl den Teilnehmerinteressen als auch seinen Interessen aus der Ausbilersicht gerecht zu werden. So wird er auf den Wert der Planung hinweisen, aber auch zum selbständigen Probehandeln ermutigen. Ebenso wird er die Frage nach dem persönlichen Nutzen der Dokumentation aufwerfen wie auch die selbständige Vorgehensweise der Teilnehmer unterstützen.

Bei der Analyse des Projektunterrichts unter dem Aspekt der Integration wurde deutlich, daß sich die Teilnehmer durchaus um Übersicht und um Integration bemühen. Vielen Integrationsversuchen mangelt es jedoch an hinreichenden Differenzierungen und an der Rückbindung in die eigene Erfahrung. Der Ausbilder muß diesem Umstand Rechnung tragen und die Integrationsbemühungen der Teilnehmer sowohl anerkennen als auch mit seinen eigenen Integrationsangeboten fördern.

Von den Teilnehmern wurden als die wichtigsten Integrationserfahrungen die Bedeutung von Absprachen und Planung genannt, die Akzeptanz von notwendigen Korrekturen, die Auswirkungen guten Miteinander-Umgehens auf die Arbeit und die Identifikation mit dem Arbeitsergebnis.

Die Notwendigkeit der Integration stellt sich den Teilnehmern vor allem durch die Abstimmung aller Arbeitsschritte. Sie müssen bei konkurrierenden Meinungen Entscheidungen herbeiführen und dürfen dabei das Arbeitsziel nicht aus dem Auge verlieren. Für den Ausbilder bedeutet Integration, sich in den Wissensstand der Teilnehmer einzufäden, Teilschritte in den Rahmen der Aufgabe eingliedern zu helfen und spezielle Fragen oder Probleme auf die Gesamtlösung zu beziehen.

Unter dem Aspekt der **Harmonie** wird Projektunterricht auf die Dimension von Kontakt und Distanz bezogen. Wenn man auf Einzel- und Gruppenarbeit der Teilnehmer abhebt, dann stellt sich heraus, daß die Kooperation beim Projektunterricht in rhythmischer Weise wechselt. Phasen mit Gruppenarbeit wechseln mit Phasen, die von Einzelarbeit bestimmt werden. Außerdem kann man feststellen, daß im Gesamtverlauf die Kooperationsdichte zunimmt. Demgegenüber nimmt die Kooperationsdichte des Ausbilders nach der Informationsphase deutlich ab. Neben Beobachter und Organisator ist er nur noch Berater bei Bedarf. Erst am Ende des Projektes, wenn es darum geht, Ergebnisse auszuloten, den Lerngewinn abzuschätzen und die Erfahrungen in den übergreifenden Kontext von gestalterischer und sozialer Kompetenz zu stellen, nimmt sein Kontakt zu den Teilnehmern notwendigerweise wieder zu. Die Kooperationsdichte des Ausbilders ist antizyklisch zu der der Teilnehmer: sie ist ergänzungsorientiert.

Die Auffassung von der antizyklischen Kooperation des Ausbilders widerspricht Konzepten, die die Kooperationsdichte des Ausbilders als kontinuierlich abnehmend ansehen. Es wider-

spricht unseren Erfahrungen, daß am Ende eines Projektes der Ausbilder in keiner Weise mehr gefragt ist. Besonders für die kognitive Verarbeitung der Projekterfahrung und für die Bildung fachlich angemessenen Transfers ist seine Gegenwart unerlässlich. Sonst kann es vorkommen, daß Teilnehmer ihre Erfahrungen falsch einordnen oder unangemessen verallgemeinern, so daß bei späteren Projekten unerwartete Fehlleistungen auftreten können. Harmonie stellt sich den Teilnehmern als Aufgabe, wenn sie mit unterschiedlichen Leistungen in der Arbeitsgruppe auskommen müssen. Dabei spielen die gegenseitige Information und die sachliche Kooperation eine entscheidende Rolle. Konflikte dürfen dabei weder überspielt noch unterbewertet werden. Wesentlich ist die Einsicht, vor den Aktivitäten miteinander das Gespräch zu suchen. Für den Ausbilder stellt sich unter dem Aspekt der Harmonie die Aufgabe, bei Meinungsverschiedenheiten nur die Moderatorenrolle zu übernehmen. Auch herrscht bei ihm die Stimmungsnachfrage gegenüber der Leistungsnachfrage vor.

Unter dem Gesichtspunkt der **Flexibilität** mag zunächst befremdend anmuten, wenn behauptet wird, daß der arbeitende Mensch in seinem beruflichen Alltag zwischen die Pole „an etwas festhalten können“ und „sich an nichts halten müssen“ gestellt ist. Normalerweise ist der berufliche Alltag von Rechten und Pflichten erfüllt, die keinen Platz lassen für Situationen, in denen man sich an nichts halten muß. Rechte und Pflichten stellen aber nur die eine Seite des Arbeitsplatzes dar. Sie gibt dem Menschen Orientierung und Halt und kann sein Handeln entscheidend beeinflussen, wenn nicht gar lenken. Der andere Pol läßt sich mit rechtsgültigem oder pflichtbewußtem Handeln nicht erreichen. Hier geht es darum, den sich ständig wandelnden Bedingungen des Berufsalltags nachzukommen, im Wissen, daß keine Situation der anderen gleicht. Hier geht es auch darum, für den anstehenden Moment sein Wissen, seine Kompetenz in den Hintergrund zu stellen und spielerisch, erfinderisch, kreativ zu sein. Vielfach ist Intuition gefragt, und jeder Fachmann weiß, daß viele Probleme nicht mit gesichertem Fachwissen, sondern nur mit einem gehörigen Schuß Fingerspitzengefühl zu lösen sind. Zwischen die Pole der Flexibilität gestellt zu sein, bedeutet also, seinen beruflichen Alltag zwischen Pflicht und Kür zu gestalten.

Die Rolle des Ausbilders ist unter dem Aspekt der Flexibilität nicht mehr festgeschrieben, sondern verändert sich je nach den Forderungen der Teilnehmer. Flexibilität setzt Spielraum für alle Beteiligten voraus. So ist es für manche Lehrgangsteilnehmer wichtig, ihren Handlungsspielraum erklärt zu bekommen, um vor allem auch komplexe Aufgaben in Angriff nehmen zu können. Andere Teilnehmer können sich durch derartige Erklärungen in ihrem Handlungsspielraum eingeengt fühlen. Entscheidend ist dabei, Flexibilität als Dimension zu verstehen, die sowohl das Festhalten an vorgegebenen oder einmal entschiedenen Bezugspunkten erlaubt wie auch den unvorhersehbaren Wechsel von Orientierungen oder Strategien. Dies gilt sowohl für den Lehrgangsteilnehmer als auch für den Ausbilder.

Für den Ausbilder hat der Verzicht auf vorbestimmte Rollen unter anderem auch die Konsequenz, daß er den Projektunterricht nur noch nach bestimmten Rahmenbedingungen planen kann. Die Unvorhersehbarkeit wird zur Regel. Aber bei hinreichend langer Erfahrung werden sich ihm bestimmte Grundstrukturen projektorientierten Arbeitens vermitteln, die ihm genügend Spielraum geben, Nachfragen teilnehmerzentriert nachzukommen. Eines jedoch wird dem Ausbilder am meisten Sicherheit geben: die Lebendigkeit des Unterrichts und der persönliche Erfolg seiner Teilnehmer.

Flexibilität wird nicht nur durch den kreativen Umgang mit Aufgaben und Partnern gefördert (Rollenwechsel), sondern auch durch vielseitige Transfermöglichkeiten.

Die Teilnehmer erfahren die Anforderung der Flexibilität beim Projektunterricht besonders in der Anpassung ihres Arbeitsstiles an die Aufgabe. Sehr oft müssen sie verschiedenen Lösungswegen nachgehen. Dabei ist Umdenken gefordert. Die Lösungswege müssen erst ausprobiert werden, bevor sie getestet werden kön-

nen. Der Ausbilder muß beim Projektunterricht „Feuerwehr spielen“. Er hat sich in die unterschiedlichen Probleme der Arbeitsgruppen hineinzudenken und auf flexible Weise Informationen zur Verfügung zu stellen. Dabei kann er sich nicht auf ein curriculares Schema verlassen, sondern muß je nach Wissensstand informieren.

Zukunftswerkstätten

In der Automatisierungstechnik wurden außerdem ZUKUNFTSWERKSTÄTTEN durchgeführt, wie sie im SoTech-Projekt „Zukunftswerkstätten – über eine kritische Auseinandersetzung mit dem Gegenwartszustand zu Visionen und konkreten Verwirklichungsmöglichkeiten sozialverträglicher Informations- und Kommunikationstechniken“ durch JUNGK & MÜLLERT ausgeführt wurden. (Vgl. auch R. JUNGK & N. R. MÜLLERT: Zukunftswerkstätten – Wege zur Wiederbelebung der Demokratie, München 1983.)

Jede Zukunftswerkstatt besteht aus einer Kritikphase, in der eine kritische Bestandsaufnahme des gegenwärtigen Zustandes zum ausgewählten Thema vorgenommen wird, aus einer Phantasiephase, in der wünschbare Lösungen ohne Rücksicht auf irgendwelche Bedingungen erfunden werden, und aus einer Verwirklichungsphase, in der das Wünschbare zur Realität zurückgekoppelt wird.

Am Berufsförderungszentrum Essen wurden Zukunftswerkstätten unter anderem zum Thema „Zusammenarbeit in der Gruppe“ und „Gestaltung des Unterrichts in der Digitaltechnik“ durchgeführt. In jeder Phase diskutierten die Lehrgangsteilnehmer nicht nur miteinander, sondern sie gestalteten auch die verschiedenen Aspekte des aufgerollten Themas auf bildhafte Weise. Zu jeder in der Phantasie- und Verwirklichungsphase aufgeworfenen Thematik wurde ein Bild angefertigt. In der Kritikphase kamen zum Beispiel Themen wie Zeit- und Leistungsdruck auf, in der Phantasiephase Wünsche nach Selbstsicherheit, Angstfreiheit und Arbeitszufriedenheit und in der Verwirklichungsphase Vorschläge zur Anregung von Kommunikation und zur angenehmen Gestaltung von Lernsituationen.

Margitta Klähn / Brigitte Melms / Helena Podeszfa

Abschlußbezogene Fortbildung und Umschulung im Betrieb

Zur betrieblichen Motivation für die Durchführung dieser Weiterbildungsmaßnahmen

Der vorliegende Beitrag basiert auf Ergebnissen eines vom Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführten Projektes zum Thema „Umschulung in Klein- und Mittelbetrieben“. Hierbei handelte es sich um eine qualitative Untersuchung mit dem Ziel, Erkenntnisse über Strukturen und Probleme abschlußbezogener Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen in Klein- und Mittelbetrieben zu gewinnen sowie praktizierte Lösungsansätze zu ermitteln.

Im folgenden wird beschrieben, welche Motive Betriebe veranlassen, Fortbildungen und Umschulungen in einem anerkannten Ausbildungsberuf durchzuführen, die nach Wirksamkeitsuntersuchungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung zu den erfolgversprechendsten Maßnahmen öffentlich geförderter Weiterbildung hinsichtlich der beruflichen (Wieder-)Eingliederung Arbeitsloser gehören.

Einführung

Im Rahmen der Qualifizierungsoffensive wird gefordert, verstärkt **Arbeitslose** in betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen einzubeziehen (vgl. Runderlaß der Bundesanstalt für Arbeit 50/86). Für eine solche Forderung sprechen Ergebnisse von Wirksamkeitsuntersuchungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, nach denen Arbeitsmarktchancen von Teilnehmer/innen an betrieblichen Maßnahmen besonders hoch sind (vgl.: HOFBAUER/DADZIO, 1987).

Zu den im Hinblick auf eine Arbeitsmarktintegration erfolgversprechendsten Maßnahmen gehören betriebliche Fortbildungen und Umschulungen mit **Abschluß** in einem anerkannten Ausbildungsberuf [1] (vgl.: IAB-Kurzberichte vom 17.10.1985), die meistens als Einzelmaßnahmen in einem Betrieb durchgeführt werden (PODESZFA/MELMS, 1987).

Bei den betrieblichen Maßnahmen mit Abschluß gibt es im Zeitraum von 1980 bis 1987 folgende Entwicklung der absoluten

Anzahl der Absolventen/innen (die Zahlen in Klammern geben zum Vergleich die Anzahl der Absolventen/innen außerbetrieblicher Umschulungen und Fortbildungen mit Abschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf an):

1980: 1519 (8 620)
 1983: 5396 (20 042)
 1985: 4242 (18 644)
 1987: 4328 (24 237)

Im betrachteten Zeitraum gab es im Jahresdurchschnitt um die zwei Millionen Arbeitslose. Fast 50 Prozent der Arbeitslosen, also rund eine Million arbeitsloser Menschen, hatten keine abgeschlossene Berufsausbildung (ANBA, 1986, S. 329). Es soll nicht der Zusammenhang suggeriert werden, daß die Arbeitslosen wegen der fehlenden abgeschlossenen beruflichen Qualifikation ihre Arbeitslosigkeit selbst zu vertreten hätten. Aber es liegt auf der Hand, daß hier ein Qualifizierungsbedarf besteht, um eine Wiedereingliederung ins Berufsleben zu erleichtern. Zieht man dann weiterhin die Ergebnisse der Wirksamkeitsuntersuchungen in Betracht (s. o.), so erstaunt die im Verhältnis zur Anzahl der Arbeitslosen ohne abgeschlossene Berufsausbildung relativ geringe Anzahl der Absolventen einer betrieblichen oder außerbetrieblichen Weiterbildung mit Abschluß. Wie die oben genannten Zahlen zeigen, sind es jährlich nur rund 20 000 bis 30 000 Menschen, die ihren Berufsabschluß nachholen. Der kleinere Teil sind die betrieblichen Maßnahmen mit Abschluß. In unserer Untersuchung sind wir folgenden Fragen nachgegangen:

- Welche Motive haben Betriebe, Umschulungen mit Abschluß durchzuführen?
- Welche Anforderungen haben sie an Umschüler/innen?
- Welche Erfahrungen haben die Betriebe mit Umschüler/innen gemacht?
- Welche Probleme benennen sie bei der Durchführung der Umschulungen mit Abschluß?