

**Reinhold Nickolaus**

**Das Beziehungsgefüge  
zwischen  
betrieblichem  
Ausbildungspersonal und  
Auszubildenden –  
ein Literaturbericht**

STUTTGARTER BEITRÄGE ZUR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK

Herausgegeben von Professor Dr. rer. pol. Karl-Heinz Sommer,  
Direktor des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (IBW)  
der Universität Stuttgart (TH)

Band 9

**Reinhold Nickolaus**

**Das Beziehungsgefüge zwischen betrieblichem  
Ausbildungspersonal und Auszubildenden -  
ein Literaturbericht**



**Titelaufnahme**

Nickolaus, Reinhold

Das Beziehungsgefüge zwischen betrieblichem  
Ausbildungspersonal und Auszubildenden -  
ein Literaturbericht / Reinhold Nickolaus

Esslingen: DEUGRO, 1989.

(Stuttgarter Beiträge zur Berufs-  
und Wirtschaftspädagogik. Bd. 9)  
ISBN 3-924396-12-4

NE: Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und  
Wirtschaftspädagogik

ISBN 3-924396-12-4

© 1989

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany 1989

**DEU  
GRO**

Im Fritzen 16  
7300 Esslingen

## Inhaltsverzeichnis

	Seite
Zum Geleit	
Einleitung	1
1. Die organisatorischen Bedingungen betrieblicher Ausbildung	6
1.1 Die rechtlichen Rahmenbedingungen betrieblicher Ausbildung	6
1.2 Die Einbindung der Ausbildung in den Arbeitsprozeß	8
1.3 Die Personalsituation in der betrieblichen Ausbildung, Aufgaben und Kompetenzen der Ausbilder, Rekrutierung und Qualifikation	13
1.4 Die räumliche und materielle Ausstattung betrieblicher Ausbildung	28
1.5 Die didaktisch-methodische Organisation betrieblicher Ausbildung	36
2. Das pädagogische Selbstverständnis betrieblicher Ausbilder	44
2.1 Betrieblicher Ausbilder: "Fachmann" oder Pädagoge?	48
2.2 Handlungsleitende Zielsetzungen des betrieblichen Ausbildungspersonals	57
2.2.1 Handlungsspielräume der betrieblichen Ausbilder	58
2.2.2 Zielorientierungen des betrieblichen Bildungspersonals	66

2.2.2.1	Übergreifende und fachliche Zielorientierungen	68
2.2.2.2	"Nichtfachliche" Ausbildungsziele des betrieblichen Ausbildungspersonals	73
2.2.3	Erwartungen der Ausbilder an die Auszubildenden	97
2.3	Pädagogische Probleme betrieblicher Ausbildungspraxis aus der Perspektive der Ausbilder	102
2.4	Exkurs: Typische Deutungsmuster betriebspädagogischen Erfahrungswissens	105
3.	Die Orientierungen von Jugendlichen in der betrieblichen Ausbildung	111
3.1	Erfahrungen mit der Ausbildung und deren Verarbeitung	111
3.2	Erwartungen an die Ausbildung in deren Verlauf	122
3.3	Der Ausbilder aus der Sicht der Jugendlichen	125
3.4	Erwartungen der Auszubildenden an den Ausbilder	133
3.5	Umgang mit Problemen und Konflikten	134
3.6	Ausbildungsabbrüche, Daten und Motive	141
4.	Persönliche Beziehungen zwischen Ausbildern und Auszubildenden	147
5.	Literatur	154

## Zum Geleit

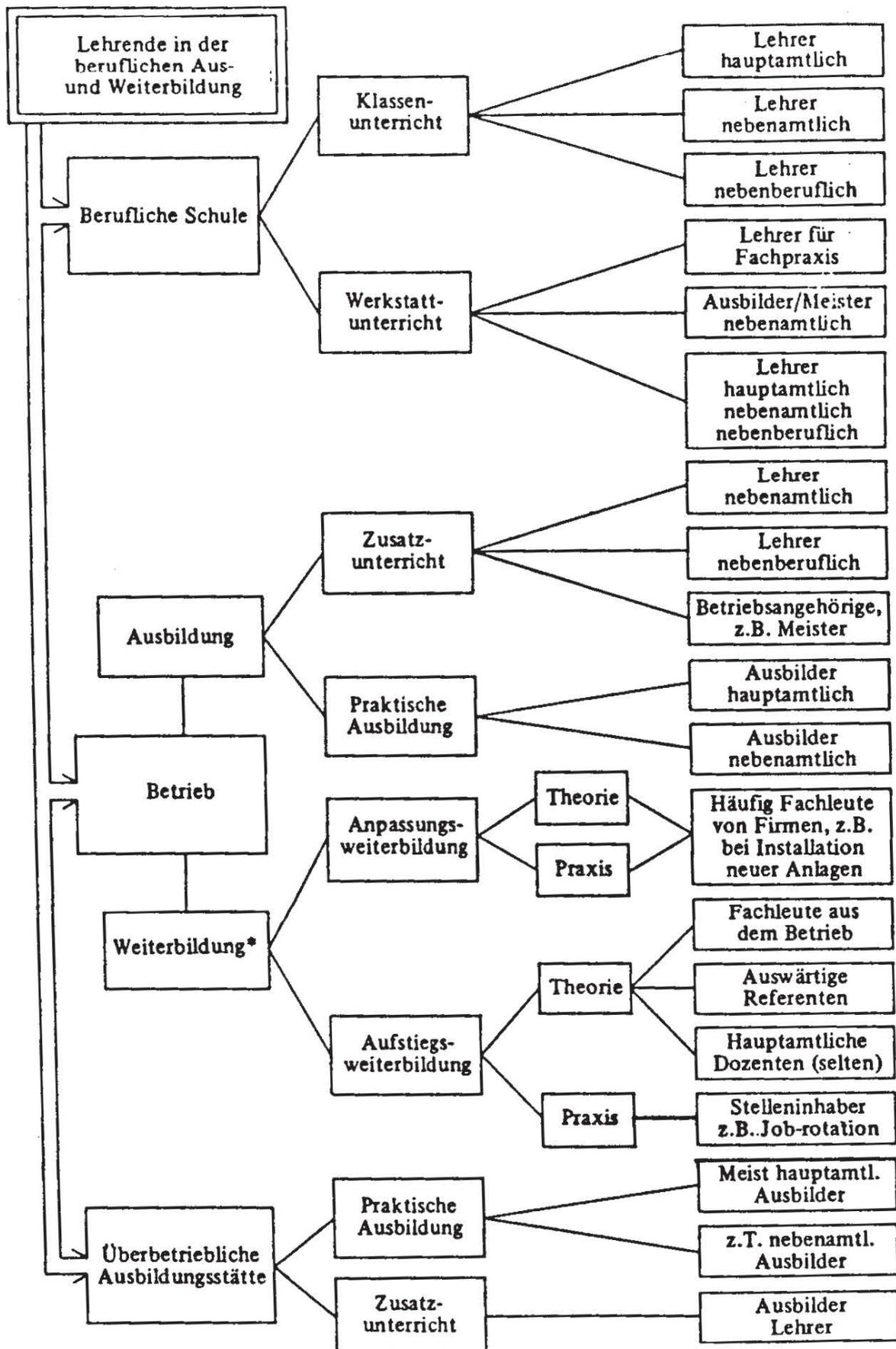
Der vorliegende Literaturbericht wurde im Rahmen eines Projektes am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Stuttgart (Direktor Prof. Dr. K.-H. Sommer) zum Thema "Lehrende in der Berufsbildung" (IEW-Projekt LIB) erstellt. Er soll eine Ausgangsbasis für eine nachfolgende empirische Untersuchung zum "Verhältnis" zwischen betrieblichem Ausbildungspersonal und Auszubildenden bieten.

Mit diesem Projekt - das voraussichtlich im Sommersemester 1989 abgeschlossen werden kann - sind im wesentlichen die folgenden Intentionen verbunden:

1. sollen die teilnehmenden Studenten in Form des forschenden Lernens die Arbeitsweise und Problematik empirischer Forschung kennenlernen und
2. sollen in einem Teilbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik fundierte Kenntnisse erworben werden sowie
3. soll ein gemeinsamer Forschungsbeitrag zur Thematik "Lehrende in der Berufsbildung" erbracht werden.

Ausgewählt wurde - vor allem aus arbeitsökonomischen Gründen - ein Teilbereich, der das haupt- und nebenamtliche betriebliche Ausbildungspersonal in seiner Beziehung zu den Auszubildenden erfaßte. Unberücksichtigt blieben die Lehrenden der beruflichen Schule und der beruflichen Weiterbildung (vgl. dazu die folgende Übersicht).

Die in diesem Bericht verarbeitete Literatur umgreift soweit möglich zumindest die neueren Beiträge zum Beziehungsgefüge zwischen Ausbildern und Auszubildenden. Da nicht ausgeschlossen werden kann, daß trotz redlichen Bemühens relevante For-



\* Ähnlich auch bei der außerbetrieblichen Weiterbildung

schungsbeiträge unberücksichtigt blieben, sind wir für entsprechende Hinweise dankbar.

Verfaßt wurden die Abschnitte 3.1 bis 3.5 des Literaturberichtes von den Studenten, Suse Freudenreich und Joachim Sailer, die anderen von Reinhold Nickolaus, Akademischer Rat am IBW.

Am Zustandekommen dieses Berichts und am IBW-Projekt LIB im Wintersemester 1987/88 waren auch die folgenden Magisterstudenten und Studenten des höheren Lehramts an beruflichen Schulen beteiligt:

Gisela Boss  
Heidrun Lachenmayer  
Klaus Schrankenmüller  
Verena Schuster  
Axel Tausendpfund  
Heidi Trollmann.

Stuttgart, den 11. Dezember 1988

Der Herausgeber

## Verwendete Abkürzungen

AEVO	Ausbilder-Eignungsverordnung
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BerBiFG	Berufsbildungsförderungsgesetz
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBW	Bundesminister für Bildung und Wissenschaft
HEN	hauptamtliche Ausbilder von Energieanlagen- elektronikern
HW	Ausbilder des Handwerks
IKF	Ausbilder von Industriekaufleuten
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
NEN	nebenamtliche Ausbilder von Energieanlagen- elektronikern
NIKF	nebenamtliche Ausbilder von Industriekauf- leuten

## Einleitung

In neuerer Zeit fand die betriebliche Ausbildung verstärktes Interesse innerhalb der berufspädagogischen Forschung<sup>1)</sup>, wenn auch noch große Forschungsdefizite beklagt werden<sup>2)</sup>. Insbesondere methodische Innovationen innerhalb der betrieblichen Ausbildung, die neuerdings teils handlungstheoretisch fundiert werden<sup>3)</sup>, gewinnen auch im Zusammenhang mit der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe zunehmend an Bedeutung. Die in § 3 dieser Verordnungen<sup>4)</sup> vorgegebene Zielsetzung, wonach die jeweiligen Fertigkeiten und Kenntnisse so vermittelt werden sollen, daß die Auszubildenden zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit befähigt werden, "die insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt"<sup>5)</sup>, was auch in den Prüfungen nachgewiesen werden soll, macht methodische Neuerungen, vor allem dort, wo die "Vierstufenmethode" nach wie vor dominiert, nahezu notwendig<sup>6)</sup>.

---

1) Einen Überblick über die neuere Literatur gibt der Handbuchbeitrag zur betrieblichen Ausbildung von Sommer 1989, speziell den Ausbilder betreffend sei verwiesen auf Mayer / Reuling 1986, Kutt u. a. 1980, Arnold 1983, Literatur-/Forschungsdokumentation Ausbilder und Meister 1983, 1984, 1986, herausgegeben vom IAB

2) Vgl. Georg / Sattel 1985, S. 214 ff.

3) Vgl. z. B. Schelten 1987

4) Siehe Bundesgesetzblatt 1987 Nr. 5, S. 199 ff. Nr. 6, S. 274 ff.

5) Bundesgesetzblatt 1987 Nr. 6, S. 274

6) Dies scheint gleichzeitig der Interessenlage der Mehrzahl der Industriebetriebe zu entsprechen, wenn vermutlich z. T. auch in der Reichweite beschränkt. Vgl. z. B. Bunk / Zedler 1986.

Mit solchen methodischen Neuerungen, wie beispielsweise der Leittextmethode<sup>7)</sup>, den Übungsfirmen, den Juniorenfirmen<sup>8)</sup>, der Lernstatt u. a.<sup>9)</sup> ergeben sich auch für die Ausbilder teils völlig neue Anforderungen<sup>10)</sup>.

Angesprochen sind damit die Beziehungen zwischen Ausbildern und Auszubildenden, die sich beim Einsatz neuer Methoden gezwungenermaßen anders gestalten, als dies nach den herkömmlichen Methoden der Fall war. Dies betrifft zum einen die notwendigermaßen größeren Spielräume, die den Auszubildenden z. B. durch die Leittextmethode oder die Juniorenfirmen eingeräumt werden und die entsprechend modifizierten Handlungsstrategien der Ausbilder, zum anderen die mit großer Wahrscheinlichkeit damit einhergehenden engeren persönlichen Beziehungen zwischen Ausbildern und Auszubildenden.

Die Beziehungen zwischen den Ausbildern und Auszubildenden werden, so unsere Annahme, von folgenden Faktoren wesentlich bestimmt<sup>11)</sup>:

1. den organisatorischen Bedingungen des Betriebes, insbeson-

---

7) Vgl. dazu u. a. Kröll u.a. 1984, Koch u.a. 1983, Fischer u.a. 1982

8) Sommer 1985

9) Eine kurze Übersicht bietet Bunk / Zedler 1986; zur theoretischen Fundierung vgl. Schelten 1987

10) Eine Gegenüberstellung alter und neuer Verhaltensanforderungen an den Ausbilder findet sich beispielsweise in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) 1987, S. 40 f. (Teilnehmerunterlagen)

11) Spezielle Untersuchungen zur Beziehung zwischen Ausbildern und Auszubildenden bzw. enger zum Verhältnis zwischen beiden liegen nur in geringer Zahl vor. Besonders zu nennen wäre Mayer / Reuling 1986 und Pätzold u. a. 1986b.

dere jener der Ausbildungsorganisation, womit u. a. angesprochen ist:

- die Beziehung zwischen Ausbildung und Arbeitsprozeß bzw. die Einbindung der Ausbildung in den Arbeitsprozeß
- der rechtliche Rahmen
- die Personalsituation in der Ausbildung; Aufgaben und Kompetenzbereiche der Ausbilder
- die räumliche und materielle Ausstattung
- die inhaltlichen und methodischen Vorgaben des Betriebes (einschließlich Zielsetzungen)
- vorgegebene Ausbildungsunterlagen

2. den Orientierungen der Ausbilder bezüglich der beruflichen Ausbildung. Zu denken wäre hier insbesondere an:

- mit der Ausbildung verfolgte Zielsetzungen fachlicher und überfachlicher Art (methodische Präferenzen)
- das pädagogische Selbstverständnis der Ausbilder (einschließlich ihrer eigenen Sozialisationserfahrungen, Rekrutierung, Qualifikation etc.)
- verbleibende Freiräume für die Ausbilder und das damit berührte Wirksamwerden ihrer Orientierungen
- das Bild des Jugendlichen, Erwartungen, Einschätzungen
- Umgang mit Rollenkonflikten, Verarbeitung von Erfahrungen (Probleme und Konfliktlagen betrieblicher Ausbildung aus der Sicht der Ausbilder und Auszubildenden einschließlich Abbruchgründe, insbesondere im Blick

auf das gegenwärtige Verhältnis; denkbare Problemlösungen)

3. den Orientierungen der Jugendlichen selbst. Zu denken wäre hier besonders an:

- Erwartungen an die Ausbildung (in deren Verlauf)
- Erwartungen an die Ausbilder
- Erfahrungen in der Ausbildung und deren Verarbeitung
- den Ausbilder aus der Sicht der Jugendlichen
- Umgang mit Problemen und Konflikten

4. den persönlichen Beziehungen bzw. dem persönlichen Verhältnis zwischen Ausbildern und Jugendlichen:

- äußere Bedingungen
- emotionale Aspekte
- Distanz, Nähe
- Orientierungen beider Seiten.

Der folgende Bericht ist so aufgebaut, daß die oben angesprochenen Bereiche und die zugehörigen Aspekte anhand der derzeit vorliegenden wissenschaftlichen Literatur beleuchtet werden. Berücksichtigt wurde insbesondere die uns für unsere Fragestellung besonders relevant erscheinende (neuere) Literatur. Eine umfassende Bilanzierung des Wissensstandes im Forschungsfeld "Ausbildungspersonal", wie von Kutt vorgeschlagen, war mit diesem Literaturbericht nicht beabsichtigt und dürfte eine institutsübergreifende, interdisziplinäre

Zusammenarbeit erfordern<sup>12)</sup>. Völlig unberücksichtigt blieben in der hier vorliegenden Arbeit u. a. die vielfältigen in neuerer Zeit im Rahmen von Modellversuchen entwickelten Weiterbildungsansätze für das betriebliche Ausbildungspersonal.

Die Schwerpunkte des Berichtes sind der Situation des betrieblichen Ausbildungspersonals und dessen Selbstverständnis inclusive seiner Zielorientierungen und Erwartungen an die Auszubildenden gewidmet. Einbezogen wurden dazu auch einige aufschlußreiche Studien, die in neuerer Zeit in der Schweiz durchgeführt wurden, wenn deren Ergebnisse vermutlich auch nicht ungebrochen auf die bundesrepublikanischen Verhältnisse übertragbar sind.

In Ergänzung zur Perspektive der Ausbilder enthält diese Studie einen Überblick zu den Orientierungen, Erwartungen und Erfahrungen der Jugendlichen in der betrieblichen Ausbildung. Dies scheint dringend geboten, da die gegenseitige Wahrnehmung situationsspezifisch geprägt ist. Die Auswahl der zu diesem Themenkreis berücksichtigten Literatur orientierte sich an unserem spezifischen Frageinteresse, eine vollständige Aufarbeitung einschlägiger Studien hätte den Rahmen dieser Arbeit gesprengt<sup>13)</sup>.

Den Abschluß des Berichtes bilden Forschungsergebnisse zu den persönlichen Beziehungen zwischen Ausbildern und Auszubildenden, welchen zwar wesentliche Bedeutung für den Verlauf der Ausbildung zugestanden wird, bisher jedoch nur geringes Interesse in der Forschung zuteil wurde (vgl. Abschnitt 4)

---

12) vgl. Kutt 1988

13) Einen Überblick zur einschlägigen Literatur und ausgewählte Forschungsergebnisse gibt Lempert 1986

## 1. Die organisatorischen Bedingungen betrieblicher Ausbildung

Dieser Abschnitt soll dazu dienen, einen Überblick über die organisatorischen Bedingungen betrieblicher Ausbildung zu gewinnen. Dabei wird insbesondere einzugehen sein auf die rechtlichen Rahmenbedingungen, die betriebs- und gegebenenfalls berufsspezifische Einbindung der Ausbildung in den Arbeitsprozeß, die Personalsituation in der betrieblichen Ausbildung, die räumliche und materielle Ausstattung und die didaktisch-methodische Organisation (einschließlich vorgegebener Arbeits- und Ausbildungsunterlagen), die im Betrieb im Gegensatz zur Schule weitaus weniger pädagogischen Freiraum für die Lehrenden zuläßt.

### 1.1 Die rechtlichen Rahmenbedingungen betrieblicher Ausbildung

Die zentrale rechtliche Regelung der betrieblichen Ausbildung für Berufe auf der Facharbeiter- bzw. Gehilfenebene liegt in Form des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) vor, das für den Handwerksbereich in der Handwerksordnung (HwO) Ergänzung findet, wobei teilweise die Vorschriften des BBiG unmittelbar auf die Ausbildung im Handwerk anzuwenden und zum Teil die Bestimmungen der HwO denjenigen des BBiG anzupassen sind (Sommer 1989).

Weitere, die berufliche Bildung tangierende gesetzliche Bestimmungen liegen in Form des Berufsbildungsförderungsgesetzes (BerBiFG), der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO), den verschiedenen Anrechnungsverordnungen für das Berufsgrundbildungsjahr und des Jugendarbeitsschutzgesetzes vor<sup>14)</sup>.

---

14) Die rechtlichen Regelungen sind - teils in Auszügen - wiedergegeben, in: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Ausbildung und Beruf. Rechte und Pflichten während der Ausbildung, 20. überarbeitete Aufl. 1985

Laut § 1, Abs.2 des BBiG hat die Berufsausbildung "eine breit angelegte berufliche Grundbildung und die für die Ausübung einer qualifizierten Tätigkeit notwendigen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln" und soll zugleich die erforderlichen Berufserfahrungen ermöglichen. Als Grundlage für eine geordnete und einheitliche Berufsausbildung sowie zu ihrer Anpassung an die technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erfordernisse und deren Entwicklung können nach § 25, Abs. 1 BBiG Ausbildungsordnungen für die Ausbildungsberufe erlassen werden, wie dies neuerdings beispielsweise für die industriellen Metall- und Elektroberufe geschah<sup>15)</sup>. In diesen Ausbildungsordnungen sind mindestens festzulegen die Bezeichnung des Ausbildungsberufes<sup>16)</sup>, die Ausbildungsdauer, die Fertigkeiten und Kenntnisse (Ausbildungsberufsbild), eine Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Fertigkeiten und Kenntnisse (Ausbildungsrahmenplan) und die Prüfungsanforderungen (§ 25, Abs.2 BBiG).

Neben einer Reihe von Bestimmungen zur Vertragsgestaltung, zur Überwachung der Ausbildung, zu Prüfungen, Vergütungen, den Landesausschüssen, der beruflichen Bildung Behinderter und der beruflichen Fortbildung und Umschulung enthält das BBiG wichtige Regelungen zu den Rechten und Pflichten der Vertragspartner, insbesondere zur persönlichen und fachlichen Eignung der Ausbilder bzw. der Ausbildungsstätte<sup>17)</sup> (§6, § 20

---

15) Siehe Bundesgesetzblatt Jg. 1987, Teil 1, S. 199 ff.

16) Dies gilt nicht für die entsprechende Regelung der HwO (§ 25), die lediglich die weiteren Ordnungselemente benennt.

17) Neuerdings wird teilweise zur Eignungssicherung der Ausbildungsstätte die Ausbildung im Verbund durchgeführt, im handwerklichen Bereich sind Ergänzungen der betrieblichen Lehre in überbetrieblichen Einrichtungen recht häufig; zur Verteilung der überbetrieblichen Einrichtungen und deren Funktion vgl. Nowack 1981.

ff.). Von besonderer Bedeutung ist hier in diesem Zusammenhang die Ausbildereignungsverordnung (AEVO).

## 1.2 Die Einbindung der Ausbildung in den Arbeitsprozeß

In der gegenwärtigen betrieblichen Praxis lassen sich wohl die folgenden Grundstrukturen beruflicher Lernortkomplexe wiederfinden. Die einzelnen Elemente der Lernortkomplexe weisen spezifische Ausprägungen der Produktionsnähe auf.

### Betriebliche Ausbildungsstätten (Lehr- / Lernorte)

#### a) Arbeitsplatz

- üblicher Arbeitsplatz (En-Passant-Lehre)
- pädagogischer Arbeitsplatz (z. B. gekennzeichnet durch Abfolge bestimmter Tätigkeiten - Selektion von Inhalten und Aufgaben nach pädagogischen Gesichtspunkten)

#### b) spezielle Ausbildungseinrichtungen

- betriebliche Ausbildungswerkstatt (produktionsisoliert)
- überbetriebliche Einrichtungen
- Lehrecke (produktionsverbunden)
- innerbetrieblicher Unterricht.

Während die produktionsgelöste, praktische Ausbildung in Lehrecken und Lehrwerkstätten vor allem im gewerblich industriellen Bereich im Rahmen der Grundausbildung anzutreffen ist, gewinnt die produktionsverbundene praktische Ausbildung im industriellen Bereich vor allem in der Fachbildung an

Bedeutung. In der handwerklichen Ausbildung dominiert diese Variante auch in der Grundausbildung, soweit nicht Teile der Grundausbildung in überbetriebliche Ausbildungsstätten ausgelagert sind. Innerbetrieblicher Unterricht wird in unterschiedlichem Umfang vor allem in großen und mittleren Unternehmen erteilt, für Auszubildende im Handwerk kann in der Regel dergleichen nicht angeboten werden<sup>18)</sup>.

Die jeweilige Organisationsform und die damit einhergehende Ausprägung der funktionalen Differenzierung von Arbeit und Ausbildung hat gleichzeitig weitreichende Konsequenzen für die Personalstruktur - überwiegender Einsatz von haupt- oder nebenamtlichen Ausbildern - wie auch für die Verfassung und die zum Einsatz kommenden pädagogischen Handlungsprogramme<sup>19)</sup> (vgl. Abschnitt 1.5).

Daß damit ein zentraler Einflußfaktor für die Beziehungen zwischen Ausbildern und Auszubildenden benannt ist, liegt auf der Hand, denn ob sich der Ausbilder - in der Regel hauptamtlich - bei starker funktionaler Differenzierung von Arbeit und Ausbildung dem Auszubildenden intensiv widmen kann oder lediglich nebenamtlich (meist ohne spezifische Vorbereitung) die Auszubildenden betreut und schlimmstenfalls als willkommene Hilfskräfte ohne Berücksichtigung der Lerninteressen der Jugendlichen einsetzt, ob die pädagogischen Handlungsprogramme (didaktisch-methodische und Bewertungsaspekte) weitgehend formalisiert sind oder der individuellen Entscheidung des Ausbilders in Orientierung an Arbeitssituation und pädagogischem Selbstverständnis überlassen bleiben, prägt das Beziehungsgefüge zwischen Ausbildern und Auszubildenden unabhängig

---

18) Zur Ausbildungsorganisation im Betrieb siehe beispielsweise Pätzold 1977a, Fricke / Fricke 1976, Mayer u.a. 1981

19) Siehe dazu insbesondere Mayer u. a. 1981

von persönlichen Beziehungen im engeren Sinne wesentlich vor (vgl. dazu auch Abschnitt 2).

Nach einer im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung 1976 durchgeführten empirischen Untersuchung zur Situation der Ausbildungspersonen im Betrieb - einbezogen wurden 468 Unternehmen mit mehr als 50 Beschäftigten in Nordrhein-Westfalen und Hessen (Kutt u. a. 1980, S. 1 f.) - bildeten ca. 20 % der Betriebe ausschließlich in ihren Produktions- und Dienstleistungsstätten aus. Etwas mehr als die Hälfte der Betriebe verfügte über Lehrwerkstätten, 10,5 % der Betriebe führte die Ausbildung in Kooperation mit überbetrieblichen Ausbildungsstätten und ca. 14 % in Kooperation mit Filialen oder anderen Betrieben durch (Kutt u. a. 1980, S. 156).

Eine Übersicht über den Zusammenhang zwischen Betriebsgröße und den zum Einsatz kommenden Ausbildungsorten gibt Tabelle 1 (S. 11). Daraus wird deutlich, daß mit steigender Betriebsgröße die Ausbildung immer mehr aus dem Produktions- und Dienstleistungsgeschehen ausgelagert wird und daß vor allem von kleineren Betrieben überbetriebliche Ausbildungsstätten einbezogen werden (ebd., S. 156 ff.).

Aus Tabelle 2 (S. 12) geht hervor, welche Ausbildungseinrichtungen in der gewerblichen und kaufmännischen Ausbildung zur Verfügung stehen. Danach kommt in der gewerblichen Ausbildung der Lehrwerkstatt und speziellen Unterrichts- und Unterweisungsräumen die größte Bedeutung zu, wobei letztere auch in der kaufmännischen Ausbildung die wichtigste Rolle spielen. Im hier verfolgten Interesse bleibt zu beachten, daß zwischen dem Vorhandensein bzw. der Bereitstellung besonderer Ausbildungseinrichtungen und dem Einsatz hauptberuflichen Ausbildungspersonals eine sehr enge Beziehung besteht (Kutt u. a. 1980, S. 161) und damit auch das Beziehungsgefüge zwischen Ausbildern und Auszubildenden betroffen ist.

Ebenfalls zu berücksichtigen wäre in diesem Zusammenhang, daß in den letzten Jahren die Institutionalisierung der betrieblichen Ausbildung, d. h. die organisatorische Verselbständigung von beruflicher Bildung zu einem eigenständigen betrieblichen Bereich weiter fortgeschritten ist und auch weiter fortzuschreiten scheint (Schlösser u. a. 1987, S. 53 f.).

Tabelle 1  
Zusammenhang zwischen Betriebsgröße und Ausbildungsorten

Ausbildungs- ort	Betrieb	Betrieb und Lehrwerk- statt	Betrieb und überbetrieb- liche Ausbildungs- stätte	Betrieb und weitere Zweig- betriebe (Filialen)	Betrieb und in anderen Betrie- ben
Betriebs- größe					
bis 199	25 32,1	25 32,1	18 23,1	10 12,8	0 0,0
200 - 499	20 21,3	45 47,9	15 16,0	9 9,6	5 5,3
500 - 999	19 26,0	39 53,4	3 4,1	11 15,1	1 1,4
1000 - 4999	23 13,2	116 66,7	11 6,3	18 10,3	6 3,4
5000 und mehr	6 12,5	34 70,8	2 4,2	4 8,3	2 4,2
Insgesamt	93 19,9	259 55,6	49 10,5	52 11,1	14 3,0

(Kutt u.a. 1980, S. 157)

Tabelle 2  
Ausbildungseinrichtungen der befragten Betriebe

	Ausbildungs- einrichtungen	Vorhand. Einricht.	Rel.%	Ges.%	Wicht. Einricht.	Rel.%	Ges.%
gewerblich	Lehrwerkstatt	291	86,9	27,0	247	84,3	75,2
	Lehrecke	54	16,1	5,0	12	4,1	3,6
	Unterrichts- und Unterweisungs- räume	287	85,7	26,6	37	12,6	11,2
	Werksschule	95	28,3	8,8	12	4,1	3,7
	Besondere Fachlabors	66	19,7	6,1	6	2,0	1,8
	Besondere Arbeitsplätze	77	23,0	7,2	4	1,4	1,2
	Video-, Dia- oder Tonband- geräte	172	51,3	16,0	7	2,4	2,1
	Sonstige	36	10,7	3,3	4	1,4	1,2
	1) Basis = 335	1078	1)	100,0	329	2)	100,0
	2) Basis = 293 Insgesamt						
kaufmännisch	Unterrichts- und Unterweisungs- räume	293	77,1	42,0	168	65,6	63,9
	Werksschule	68	17,9	9,8	36	14,1	13,6
	Besondere Fachlabors	15	3,4	2,2	2	0,9	0,8
	Besondere Arbeitsplätze	85	22,4	12,2	41	16,0	15,6
	Video-, Dia- oder Tonband- geräte	177	46,4	25,4	9	3,5	3,4
	Scheinfirma	10	2,6	1,4	2	0,9	0,8
	Sonstige	49	12,9	7,0	5	2,0	1,9
	3) Basis = 380	697	3)	100,0	263	4)	100,0
4) Basis = 256							

(Kutt u.a. 1980, S. 160)

Als ursächlich für diesen Prozeß werden von den Betriebsexperten gesehen:

"- Ausbildungsstrukturelle Anpassungsprozesse, die sich z. T. aus dem Anwachsen des Ausbildungsvolumens, z. T. aus neuen inhaltlichen Anforderungen ergeben.

- Die Wirkungen von Rationalisierungsprozessen in den Betriebsabteilungen" (Schlösser u. a., S. 55).

Betroffen sind von dieser Tendenz insbesondere maschinen-schlosserische und elektrotechnische Ausbildungsbereiche, weniger stark ausgeprägt ist die Tendenz im kaufmännischen Bereich und in Berufen, die sich durch die Beibehaltung konventioneller Technologie auszeichnen (ebd., S. 56 f.).

### 1.3 Die Personalsituation in der betrieblichen Ausbildung, Aufgaben und Kompetenzen der Ausbilder, Rekrutierung und Qualifikation

Untersuchungen zur Rekrutierung und Qualifizierung betrieblichen Ausbildungspersonals liegen in größerer Anzahl vor, wobei das Schwergewicht der Untersuchungen bei den hauptamtlichen Ausbildern liegt<sup>20)</sup>.

Eine Übersicht über empirische Befunde zur Situation und Qualifikation des betrieblichen Ausbildungspersonals (Stand ca. 1976) gibt der von Kutt u. a. vorgelegte Bericht "Ausbilder im Betrieb"<sup>21)</sup>, der

1. die Ergebnisse einer 1976 durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) durchgeführten Erhebung präsentiert und
2. ausgewählte Daten aus anderen empirischen Untersuchungen

---

20) Vgl. dazu u. a. Arnold / Hülshoff 1981, Michelsen 1979, Kutt u. a. 1980

21) Kutt u. a.: Ausbilder im Betrieb. Empirische Befunde zur Situation und Qualifikation des Ausbildungspersonals. Berlin 1980

zur Situation des betrieblichen Ausbildungspersonals wiedergibt (ebd., S. 171 ff).

Die mit dem Anspruch erstmals wesentliche, verstreut vorliegende Beiträge zum Thema "Rekrutierung und Qualifikation des betrieblichen Bildungspersonals" zu sammeln (Arnold / Hülshoff 1981, Vorwort) von Arnold / Hülshoff<sup>22)</sup> herausgegebene Publikation gibt überwiegend Untersuchungsbefunde zum leitenden Ausbildungspersonal wieder, steuert jedoch auch interessante Befunde zur Rekrutierung und Qualifizierung der Ausbilder bei. Neuere Ergebnisse liegen vor von Schlösser u. a., die bisher jedoch lediglich in einer Kurzfassung veröffentlicht wurden<sup>23)</sup>.

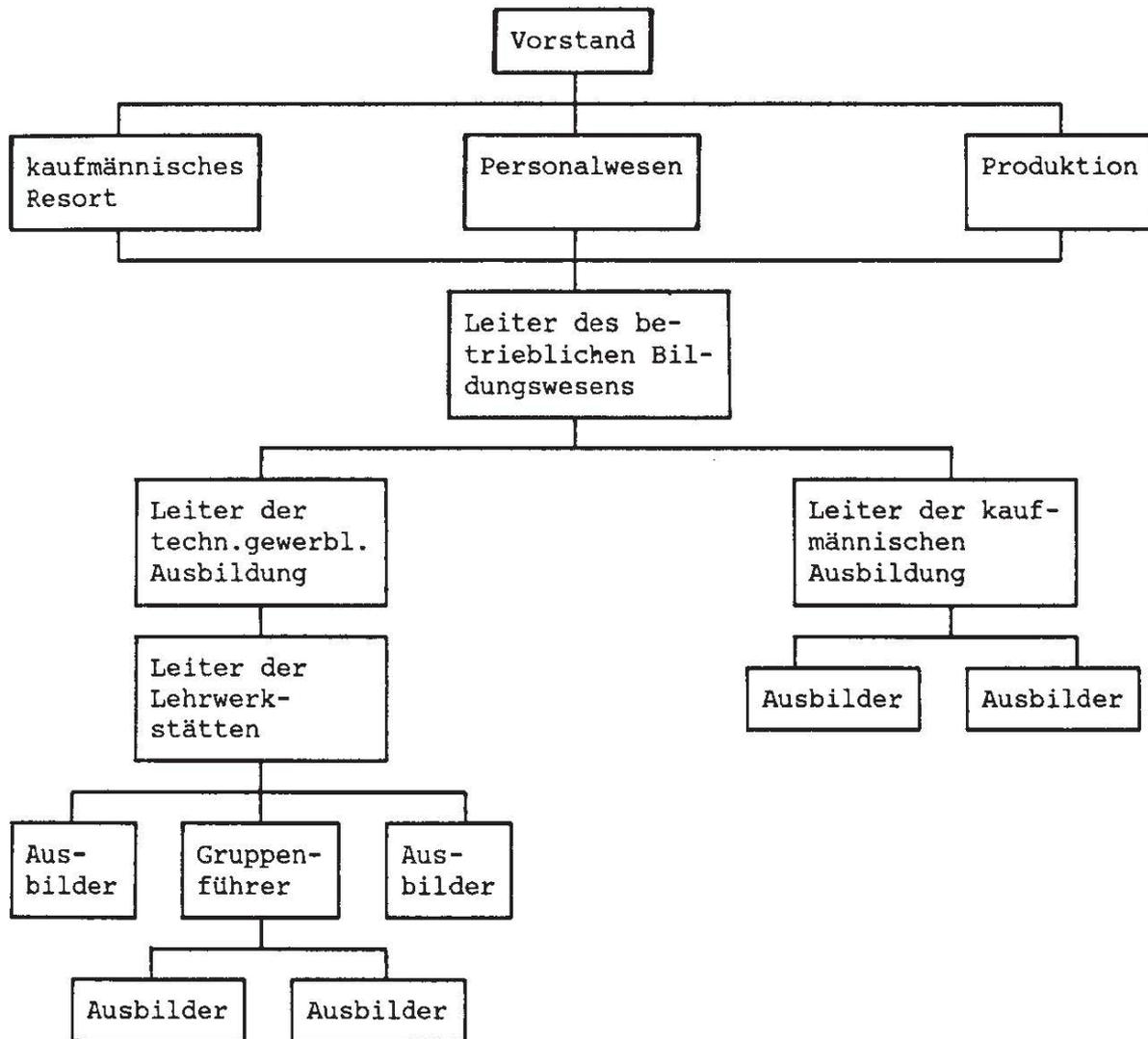
Folgt man den Ergebnissen der im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung durchgeführten Untersuchung, so sind in den Großunternehmen vor allem zwei Formen der Ausbildungsorganisation anzutreffen, die sich entweder dadurch auszeichnen, daß die gewerbliche und kaufmännische Ausbildung getrennt organisiert ist oder aber auf einer gemeinsamen Leitungsebene zusammengefaßt wird. In kleineren und mittleren Unternehmen variiert die Ausbildungsorganisation stark und ist häufig in die sonstige Organisationsstruktur integriert, d. h. es existiert kein selbständiges betriebliches Bildungswesen. (Kutt u. a. 1980, S. 142 ff.).

---

22) Arnold / Hülshoff (Hrsg.): Rekrutierung und Qualifikation des betrieblichen Bildungspersonals. Heidelberg 1981

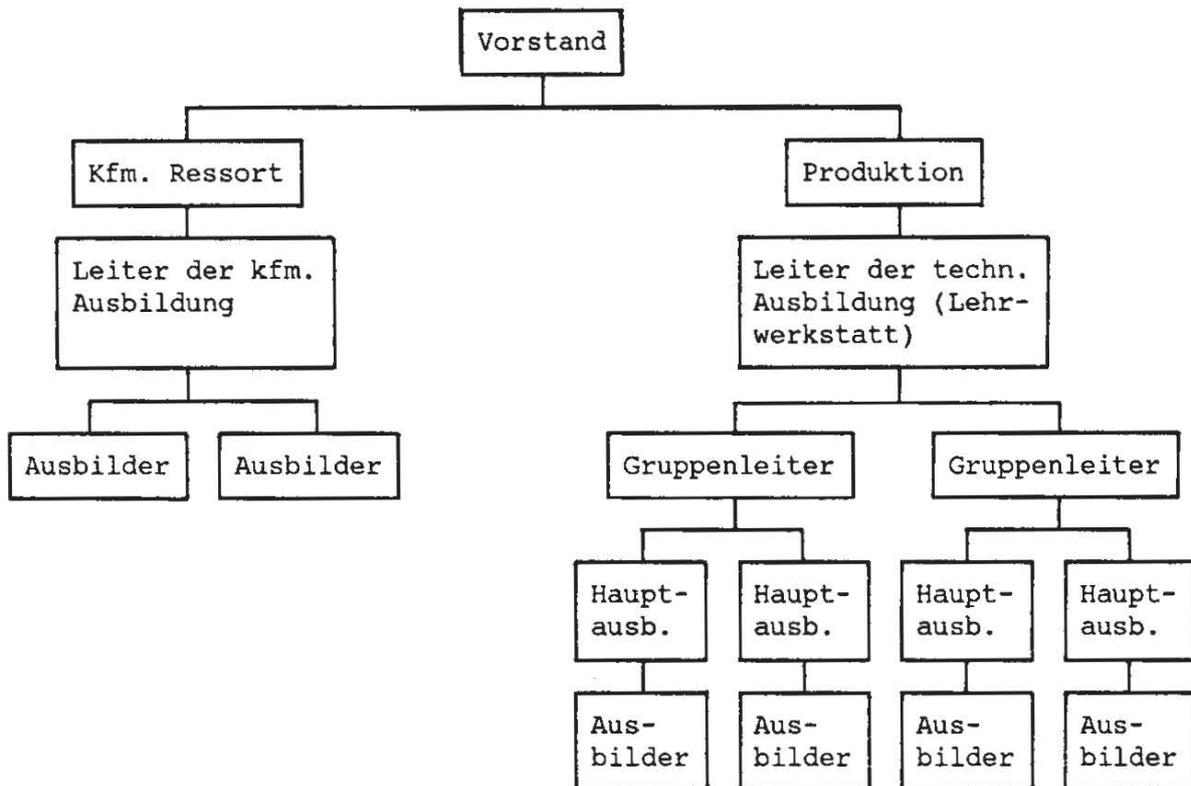
23) In: BMBW (Hrsg.): Ausbildungspersonal im Metallbereich. Bonn 1987

Ausbilderpositionen in industriellen Großbetrieben (Modell A)



(Kutt u.a. 1980, S. 146)

Ausbilderpositionen in industriellen Großbetrieben (Modell B)\*



\* Dieses Schema gilt mit entsprechenden Modifikationen auch für solche Betriebe, die entweder nur kaufmännische oder nur technisch-gewerbliche Lehrlinge ausbilden. Nebenberufliche Ausbilder werden aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht eingezeichnet. (Kutt u.a. 1980, S. 147)

Für die gewerblichen Auszubildenden ist vor allem das Ausbildungspersonal der untersten Ebene und gegebenenfalls der Gruppen- bzw. der Lehrwerkstattleiter Kommunikations- und Ansprechpartner. Die Aufgabenverteilung wird in der Regel derart vorgenommen, daß die Lehrwerkstattleiter für die Umsetzung der vorgegebenen Lehrstoffgebiete und die Koordination der Ausbildung in der Lehrwerkstatt verantwortlich zeichnen und daneben häufig theoretischen Unterricht erteilen, die Ausbilder hingegen vor allem die praktische Unterweisung und in geringerem Maße die theoretische Schulung übernehmen (ebd., S. 146).

Kutt u. a. unterscheiden generell zwei Aufgabenbereiche der Ausbilder

1. Unmittelbare Ausbildungs- und Erziehungsaufgaben

- Erteilen von theoretischem Unterricht
- Unterweisung in der Lehrwerkstatt
- Unterweisung am Arbeitsplatz
- Leistungsbewertung
- Beratungsgespräche mit Eltern

2. Organisatorische Aufgaben mit un- bzw. mittelbarem Bezug zur Ausbildung

- Erstellen des betrieblichen Ausbildungsplanes
- Erstellen des Versetzungsplanes
- Festlegung der Ausbildungsplätze im Betrieb
- Einstellen/Auswahl von Auszubildenden
- Bereitstellung von finanziellen Mitteln (Ausbildungsetat)
- Auswahl von Ausbildern
- Wahrnehmung außerbetrieblicher Funktionen (Kutt u. a. 1980, S. 40).

Folgt man den an gleicher Stelle vorgelegten Ergebnissen zur konkreten Wahrnehmung der hier aufgegliederten Aufgaben, so ist festzuhalten:

- Das betriebliche Bildungswesen als Ganzes betreffende Planungsaufgaben werden nicht vom Ausbildungspersonal, sondern von der Unternehmensführung wahrgenommen. Lediglich den Ausbildungsleitern wird ein gewisses Mitspracherecht eingeräumt, was Kutt u. a. veranlaßt, von einem relativ geringen Autonomiegrad des Bildungswesens trotz dessen organisatorischer Eigenständigkeit zu sprechen.

- "Bei Aufgaben mit einem direkten Bezug zur konkreten Ausbildungstätigkeit (Aufstellen des betrieblichen Ausbildungsplanes, Versetzungspläne und Auswahl der Ausbildungsplätze) haben alle Ausbildungspersonen eine hohe Selbständigkeit" (ebd., S. 92).
- Bezüglich der Vermittlungstätigkeit zeigt sich, daß keine eindeutig definierten Zuständigkeitsbereiche festzustellen sind. So bilden in der Regel gewerbliche Ausbilder sowohl in der Lehrwerkstatt als auch am Arbeitsplatz aus und erteilen zu 70 % auch noch theoretischen Unterricht.
- Eine Arbeitsteilung insofern, daß eine Gruppe der Ausbilder nur praktisch ausbildet, während die andere die fachtheoretische Betreuung übernimmt, findet nicht statt. Mit steigender Position geht die reine Vermittlungstätigkeit jedoch zurück, so daß Ausbildungsleiter fast ausschließlich Unterrichtstätigkeiten wahrnehmen aber selten die praktische Unterweisung übernehmen.
- Tätigkeiten im Bereich der (innerbetrieblichen) Weiterbildung wie auch außerbetriebliche Funktionen (Dozententätigkeit, Mitgliedschaft in Prüfungsausschüssen) werden eher von leitendem Ausbildungspersonal wahrgenommen.
- Eine wesentliche Aufgabe des betrieblichen Ausbildungspersonals bilden auch Beratungsgespräche, die überwiegend ausbildungs- und berufsbezogene Themen zum Inhalt haben, Disziplin- und Erziehungsfragen scheinen eine untergeordnete Rolle zu spielen.
- Leistungsbewertungen und Lernerfolgskontrollen werden von 95 % der Ausbilder selbständig wahrgenommen, wozu allerdings überwiegend auf betriebsinterne Beurteilungsbögen zurückgegriffen wird (vgl. Kutt u. a. 1980, S. 92 ff.).

Wesentlicher Einfluß auf die Ausbildungsqualität aber auch auf das Beziehungsgefüge zwischen Ausbildern und Auszubildenden dürfte von der Relation Ausbilder/zu betreuende Auszubildende ausgehen. Laut der "Empfehlung über die Eignung von Ausbildungsstätten" des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 28./29.3.1972 sind folgende Durchschnittswerte als "angemessenes" Verhältnis zwischen Auszubildenden, Fachkräften und Ausbildern anzusehen:

- nicht mehr als drei Auszubildende pro nebenberuflichem Ausbilder
- nicht mehr als sechzehn Auszubildende pro hauptberuflichem Ausbilder und
- nicht mehr als drei Auszubildende pro Fachkraft (vgl. Kutt u. a. 1980, S. 163).

Die tatsächliche Relation ist nach den Ergebnissen der BIBB-Untersuchung allerdings wesentlich ungünstiger.

---

Berufsfeld	Auszubildende/Ausbilder (hauptamtlich)
Metall	9,4
Wirtschaft und Verwaltung	24,4

---

(Kutt u. a. 1980, S. 164)

Die aus dieser Übersicht deutlich werdenden Relationsunterschiede in den beiden Berufsfeldern sind darauf zurückzuführen

ren, daß im kaufmännischen Bereich die Ausbildung überwiegend von nebenamtlichen Ausbildern getragen wird<sup>24)</sup>.

Eine Übersicht über den Einsatzort von haupt- und nebenamtlichen Ausbildern gibt die ebenfalls aus Kutt u. a. 1980 entnommene Tabelle.

Verteilung des haupt- und nebenberuflichen Ausbildungspersonals auf die betrieblichen Ausbildungsorte Lehrwerkstatt und Produktion  
(Die Prozentangaben beziehen sich auf die jeweilige Gesamtzahl der Befragten)

Ausbildung in der Stellung	Lehrwerkstatt		Produktion		Gesamt
	neben- amtl.	haupt- amtl.	neben- amtl.	haupt- amtl.	
Ausbildungsleiter / Lehrwerkstatttsleiter / Abteilungsleiter	41 14,1 %	207 71,4 %	47 16,2 %	148 51,0 %	290
Meister / Ausbildungs- meister	7 10,4 %	55 82,1 %	7 10,4 %	17 25,4 %	67
Ausbilder	5 5,7 %	79 89,8 %	4 4,5 %	21 23,9 %	88

(ebd. S. 165)

In der Absicht, eine feinere Differenzierung zwischen haupt- und nebenamtlichen Ausbildern zu erhalten, wurden die

---

24) Die Relation neben- zu hauptamtlichen Ausbildern beträgt im Metallbereich 2.7, im Bereich Wirtschaft und Verwaltung 12.6

Ausbilder in der BIBB-Untersuchung befragt, welchen Anteil der Arbeitszeit sie zur Erfüllung ihrer Ausbildungsaufgaben verwenden. Die zugehörigen Ergebnisse geben die folgenden Übersichten wieder:

Zeitliche Intensität der Ausbildungstätigkeit der Ausbildungspersonen

Zeitintensität	absolut	%
nur gelegentlich	65	7
weniger als ein Viertel	81	9
mehr als ein Viertel	57	6
mehr als die Hälfte	47	5
mehr als Dreiviertel	45	5
die gesamte Arbeitszeit	637	68
keine Angabe	6	0
	938	100

(ebd. S. 165)

Zeitliche Intensität der Ausbildungstätigkeit in Beziehung zur Ausbildungsfunktion

		Zeitinten- sität		gesamte Arbeitszeit		25 - 75 %		bis 25 %	
Ausbilder- funktion		abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
gewerblich N = 559	Ausbildungsleiter	135	67	36	18	31	15		
	Ausbildungsmeister	181	86	22	11	7	3		
	Ausbilder	128	87	10	7	9	6		
kaufmännisch N = 293	Ausbildungsleiter	107	52	47	23	52	25		
	Ausbilder	47	55	15	17	24	28		

(ebd. S. 166)

Die Rekrutierung der gewerblichen hauptamtlichen Ausbilder, die überwiegend über den eigenen Mitarbeiterstamm erfolgt<sup>25)</sup>, scheint sich heute, entgegen der Praxis in der Vergangenheit, in der der Facharbeiterbrief und eine mehrjährige berufliche Praxis ausreichten, dahingehend gewandelt zu haben, daß die Betriebe unabhängig von Größe und Branchenzugehörigkeit höhere Ansprüche an das fachliche Vorbildungsniveau stellen. Ganz allgemein scheint sich auch im gewerblichen Bereich<sup>26)</sup> die Tendenz durchzusetzen, als Zugangsvoraussetzung zur Ausbildertätigkeit die Industrie- oder Handwerksmeister- bzw.

25) Vgl. z. B. Pätzold 1977b, S. 266 ff.

26) Im kaufmännischen Bereich wird eine akademische Ausbildung als Ausbilderqualifikation schon seit längerem bevorzugt (Schlösser u. a. 1987, S. 76)

Technikerprüfung zugrunde zu legen<sup>27)</sup>. "Begründet werden die veränderten Rekrutierungspraktiken zum einen mit dem Hinweis auf gewandelte Ausbildungsinhalte, die höhere Ansprüche an das theoretische Wissen der Auszubildenden stellen. Dabei beziehen sich die Betriebsexperten in erster Linie auf bestimmte Ausbildungsberufe und Sparten mit dem Schwerpunkt auf den neuen Technologien. Der Ausbilder muß demnach über ein breites Grundlagenwissen und ausreichende Detailkenntnisse verfügen, nicht nur um den fachlichen Anforderungen der Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen gerecht zu werden, sondern auch um selbst den technischen Wandel mitvollziehen zu können" (Schlösser u. a. 1987, S. 77). Weiter wird auf didaktisch-methodische Probleme bzw. solche im Umgang mit den Jugendlichen verwiesen, die insgesamt häufiger als fachinhaltliche Tatbestände, als Argumente für die veränderte Rekrutierungspraxis herangezogen werden. Verwiesen wird in diesem Kontext z. B. auf das höhere Alter der Auszubildenden, ihre bessere Vorbildung aber auch auf Lerndefizite bei Hauptschülern und allgemeine Verhaltensschwierigkeiten der Jugendlichen (ebd. S. 78).

Die vermutlich auch heute noch aktuellen Untersuchungsergebnisse von Kutt u. a. 1980 zeigen, daß für die Position des Ausbilders kein einheitlicher beruflicher Werdegang existiert (ebd., S. 113). Zu differenzieren ist insbesondere, wie oben bereits angedeutet, zwischen gewerblichem und kaufmännischem Ausbildungspersonal bzw. zwischen Ausbildern und Ausbildungsleitern. Während gewerblich-technische Ausbilder meist über eine mehrjährige Facharbeiterpraxis im Betrieb in die Ausbilderposition wechseln - jeder zweite Ausbilder verfügt hier auch über zusätzliche fachliche Qualifikationen (Meister, Techniker), was häufig zugleich mit einem beruflichen und sozialen Aufstieg verbunden ist - verfügt das kaufmännische

---

27) Schlösser u. a., S. 76 ff.

Ausbildungspersonal tendenziell über formal höhere Bildungsabschlüsse. Dies wird auch darin deutlich, daß im kaufmännischen Bereich zwischen Ausbildern und Ausbildungsleitern, gemessen an den beruflichen Abschlüssen, geringere Unterschiede bestehen als im gewerblich-technischen Bereich (ebd., S. 102 f.).

Eine Übersicht über die höchsten beruflichen Abschlüsse der in der BIBB-Untersuchung befragten gewerblichen und kaufmännischen (in Klammern) Ausbildungspersonen gibt folgende Tabelle:

Ausbildungs- personen	Ausbil- dungs- beruf	Tech- niker	Hand- werks- meister	Indu- strie- meister	Ing., Betr. Wirt	Hoch- schul- abschl.	Sonst.
Ausbildungs- leiter	8 (40)	10(1)	22 (1)	17 (1)	28(20)	10 (22)	5 (15)
Ausbildungs- meister	12	5	48	26	3	1	5
Ausbilder	52 (49)	8(1)	17 (2)	12 (-)	3(12)	1 (10)	7 (26)

(Alle Angaben in %)

(Kutt u. a. 1980, S. 103)

Daraus wird deutlich, daß ca. 40 % der Ausbildungsleiter über einen Hochschulabschluß verfügen, der allerdings in der Regel nicht pädagogisch orientiert ist (ebd., S. 104). Die Ausbilder selbst verfügen formal über geringere berufliche Qualifikationen, insbesondere im gewerblich-technischen Bereich. Durchaus ähnliche Ergebnisse finden sich auch in den

Untersuchungen von Michelsen 1979, Pätzold 1977b und Fricke / Fricke 1976<sup>28)</sup>.

Eine gewisse Professionalisierungstendenz<sup>29)</sup> betrieblicher Bildungsarbeit wird daraus deutlich, daß in den neuen Rekrutierungsjahrgängen die höher qualifizierten Abschlüsse zunehmend zu Eingangsqualifikationen angehender Ausbilder geworden sind, wogegen die älteren Jahrgänge ihre höhere Qualifikation häufiger über Weiterbildungsmaßnahmen erworben haben (Schlösser u. a. 1987, S. 76 ff.).

Folgt man den Ergebnissen Schlössers u. a., so sind sich die Betriebsexperten darin einig, "daß die Ausbilder (heute, d.V.) in pädagogischer Hinsicht mehr gefordert sind, gleichgültig, ob sie adäquat auf Motivations- und Disziplinprobleme reagieren bzw. mit gestiegenem Selbstbewußtsein, größerer Kritikfähigkeit und Bereitschaft umgehen müssen" (ebd.). Die damit angesprochene pädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals scheint dem, gemessen am Nachweis der Ausbildereignungsverordnung des in die Ausbildung gewechselten Personals, Rechnung zu tragen. So verfügen nach der Erhebung von Schlösser u. a. ca. 90 % der nach 1973 in die Ausbildung (hauptamtlich) übergewechselten Personen über den Nachweis der AEVO-Prüfung (vgl. die folgende Tabelle):

---

28) Eine vergleichende Übersicht über die Ergebnisse dieser und anderer Untersuchungen zum Alter, Dauer der Ausbildungstätigkeit, Qualifikation, Stellung und Funktion der betrieblichen Ausbilder findet sich in Kutt u. a. 1980, S. 180 ff.

29) Vgl. dazu insbesondere Arnold 1983, vgl. auch Prim 1988

Fachliche / pädagogische Qualifikation der vor / nach 1973 in die Ausbildung gewechselten Ausbilder

		Aufnahme der Ausbildertätigkeit		
		vor 1973	nach 1973	insgesamt
N =		51	51	102
Fachliche Qualifikation	Meister	69 %	57 %	61 %
	Techniker	8 %	35 %	23 %
	Refa, Schweißkurs usw.	11 %	8 %	10 %
	Facharbeiter	12 %	0	6 %
		100 %	100 %	100 %
Pädago- gische Qualifikation	AEVO	37 %	51 %	44 %
	Meister - AEVO	25 %	39 %	32 %
	Keine AEVO	38 %	10 %	24 %
		100 %	100 %	100 %

(ebd. S. 79)

Zwischen den Weiterbildungspraktiken der Betriebe im pädagogischen Bereich und ihrer Einschätzung der Anforderungsentwicklungen konstatieren Schlösser u. a. allerdings Diskrepanzen, die darin zum Ausdruck kommen, daß sich die Ausbildungsleitungen zwar darin einig seien, daß die Ausbilder in pädagogischer Hinsicht stärker gefordert sind und ein entsprechendes Weiterbildungsbedürfnis aufweisen, in der Praxis

jedoch auf diesbezügliche Angebote verzichteten, was in erster Linie auf die weitverbreitete Skepsis gegenüber den Angeboten der Pädagogik zurückzuführen sei (Schlösser u. a. 1987, S. 80).

Die oben dargestellten Sachverhalte können nicht ohne weiteres auf das nebenamtliche Ausbildungspersonal übertragen werden, für dessen Rekrutierung sich nur vereinzelt feste Regeln durchzusetzen scheinen.

So wird die Auswahl der (nebenamtlich) ausbildenden Fachkräfte vom zuständigen (hauptamtlichen) Ausbildungspersonal überwiegend ad hoc getroffen, "wobei abhängig von Arbeitssituationen in Betrieb oder Abteilung mit unterschiedlicher Gewichtung nach Arbeitsumfang, Schwere der Arbeit, fachlichem Können, Bereitschaft zur Übernahme der Ausbilderfunktion<sup>30)</sup> und Geschick im Umgang mit Jugendlichen entschieden wird" (Schlösser u. a. 1987, S. 81).

Feste Regeln der Rekrutierung des nebenamtlichen Ausbildungspersonals finden sich am ehesten dort, wo Ausbildungsaufgaben herausgehobener und dauerhafter Bestand der Arbeitsaufgaben sind. Eine formale pädagogische Qualifikation des nebenamtlichen Ausbildungspersonals ist in den von Schlösser u. a. untersuchten Betrieben<sup>31)</sup> nirgendwo Voraussetzung für die Übernahme nebenamtlicher Ausbildungsaufgaben. Lediglich in

---

30) Folgt man Schlösser u. a., so ist das Betriebspersonal, insbesondere, wenn es höheren Arbeitsbelastungen ausgesetzt ist und die Betreuung der Auszubildenden mehr Belastung mit sich bringt, nur schwer zur dauerhaften Übernahme von Ausbildungsfunktionen zu gewinnen (Schlösser u. a. 1987, S. 81).

31) Die Untersuchung war auf 20 überwiegend größere Betriebe (14 Betriebe mit über 1 000 Beschäftigten) der Metallindustrie beschränkt (vgl. dazu Schlösser u. a. 1987, S. 52 ff.).

größeren Betrieben mit offiziell benannten Ausbildungsbeauftragten lassen sich "Ansätze einer systematischen Ausbildung" nebenamtlicher Ausbilder erkennen. In anderen Betrieben lehnt man jedoch eine "Pädagogisierung" bewußt ab (ebd., S. 81 f.).

Nach Schlösser u. a. stoßen Weiterbildungsangebote für nebenamtliches Ausbildungspersonal aus Sicht von Betriebsexperten auf "enge Grenzen der Akzeptanz". Die AEVO - als "Muß"-Vorschrift für nebenamtliche Ausbilder lasse sich aus deren Sicht nicht durchsetzen und führe in der gegenwärtigen Situation - ohne finanzielle und zeitliche Regelungen des Arbeitsaufwandes - zu größeren Rekrutierungsproblemen (ebd.).

#### **1.4 Die räumliche und materielle Ausstattung betrieblicher Ausbildung**

Repräsentative empirische Untersuchungen zur räumlichen und materiellen Ausstattung betrieblicher Ausbildung liegen unseres Wissens nicht vor. Die in der bildungspolitischen Diskussion häufig anzutreffende Argumentation<sup>32)</sup>, daß ein wesentlicher Vorteil betrieblicher gegenüber schulischer Ausbildung darin begründet liege, daß die betriebliche Ausbildung praxisgerechter und technologisch leichter auf dem neuesten Stand zu halten sei<sup>33)</sup>, entbehrt in der Regel eines empirischen Nachweises. Zu berücksichtigen wäre in diesem Zusammenhang allerdings, daß die technologische und Qualifikationsentwicklung eher Tendenzen begünstigt, die zu einer

---

32) Vgl. dazu die Argumentationsgegenüberstellung von Lempert, in: Deutscher Bildungsrat: Die Bedeutung verschiedener Lernorte in der beruflichen Bildung. Stuttgart 1974, S. 55 - 65

33) Ob dies für alle Ausbildungsphasen (z. B. die Grundausbildung) zutrifft und notwendig ist, scheint zumindest fragwürdig.

institutionellen Trennung von Ausbildung und Produktion führen. Ausdruck dessen ist beispielsweise die ausgelagerte Grundbildung, sei diese betrieblich oder überbetrieblich organisiert, wobei zu berücksichtigen bleibt, daß die betriebliche Variante eher einen engen Kontakt zwischen Ausbildung und Produktion ermöglicht. Hinweise auf Anforderungen an die Ausstattung von Ausbildungswerkstätten gibt die - allerdings relativ alte - Publikation von Cox u. a. zur Planung beruflicher Bildungsstätten<sup>34)</sup>. In neuerer Zeit dürfte unseres Erachtens das Problem an Bedeutung gewonnen haben, daß es vor allem kleineren Unternehmen schwer fällt, eine hinreichende Ausbildung an Maschinen zu gewährleisten, die durch die neuen technologischen Entwicklungen geprägt sind. Angesichts der derzeitigen Quellenlage ist man hier allerdings weitgehend auf mehr oder weniger begründete Vermutungen angewiesen.

Aus der Perspektive der Ausbilder finden sich in der Untersuchung von Michelsen (Michelsen 1979) einige Hinweise zur Ausstattung der betrieblichen Ausbildungsstätten mit Lehr- und Lernmitteln. Danach schätzten lediglich 2,8 % aller Befragten die Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln als unzureichend ein, 62,2 % bezeichneten diese als gut, 26,3 % als ausreichend und 11,6 % als vorbildlich.

Wenig ausgeprägt ist die Beziehung zwischen Ausstattungseinschätzung und der Betriebsgröße (vgl. die nachstehende Tabelle), die durch eine tendenziell bessere Ausstattung größerer Betriebe gekennzeichnet ist. Das bessere Kriterium zur Einschätzung der Ausstattung betrieblicher Ausbildungsstätten dürfte nach den Ergebnissen Michelsens der

---

34) Cox u. a.: Zur Planung beruflicher Bildungsstätten. Hannover 1974

Organisationsgrad<sup>35)</sup> der Ausbildung sein, der einen statistisch signifikanten Zusammenhang zur Ausstattung aufweist. So bezeichnen Ausbilder, die in Lehrwerkstätten mit nur geringem Organisationsgrad arbeiten, ihre Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln doppelt so häufig als nur ausreichend wie ihre Kollegen, deren Arbeitsbedingungen durch einen hohen Organisationsgrad gekennzeichnet sind (Michelsen 1979, S. 130 f.).

Die Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln in Abhängigkeit von der Betriebsgröße								
Ausstattung	Beschäftigtenzahl							
	bis 1200		1201 bis 5000		mehr als 5000		Summe	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
vorbildlich	13	8,2	21	13,3	14	14,3	48	11,6
gut	94	59,1	99	62,7	65	66,3	258	62,2
ausreichend	52	32,7	38	24,1	19	19,4	109	26,3
Summe	159	100	158	100	98	100	415	100

N = 415

(Michelsen 1979, S. 131)

35) Nach Michelsen umschreibt der Organisationsgrad der Ausbildung, inwieweit die Ausbildungsbemühungen nicht zufälligen, sondern bewußt gestalteten Bedingungen unterliegen (Michelsen 1979, S. 48, 127).

---

Die Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln  
in Abhängigkeit vom Organisationsgrad der Ausbildung

---

Ausstattung	Organisationsgrad							
	relativ niedriger		mittlerer		relativ hoher		Summe	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
vorbildlich	8	10,8	9	7,3	30	14,0	47	11,4
gut	37	50,0	77	62,1	142	66,4	256	62,1
ausreichend	29	39,2	38	30,6	42	19,6	109	26,5
Summe	74	100	124	100	214	100	412	100

---

N = 412

---

(ebd.)

Auf eine überwiegend gute materielle Ausstattung der Ausbildungsabteilungen von Großbetrieben verweist die Studie von Fricke / Fricke 1976.

Zum Urteil von Auszubildenden zur Ausstattung der Betriebe mit Maschinen, Werkzeugen, Übungsmaterialien und

Lehrmaterialien in der Ausbildung gibt die vom Bundesinstitut für Berufsbildung 1984/85 durchgeführte Befragung Aufschluß<sup>36)</sup>.

Danach war im Rückblick für weniger als 50 % der Auszubildenden die Ausstattung als mindestens zufriedenstellend zu bezeichnen. Lediglich die Energieanlagenelektroniker, Maschinenschlosser und Werkzeugmacher bildeten hiervon eine Ausnahme. Besonders schlecht schnitt die Ausstattung im Urteil von Elektroinstallateuren, Groß- und Außenhandelskaufleuten, Verkäufern und Bürokaufleuten ab. Weitgehend positiv beurteilten Befragte, die ihre Ausbildung in Großbetrieben absolvierten (72 % gutes Urteil), die Ausstattung. Je kleiner die Betriebe, desto schlechter fallen die Einschätzungen aus; in Kleinbetrieben bis zu 9 Beschäftigten wird die Ausstattung nur noch von einem knappen Drittel als mindestens gut eingestuft. Zudem beurteilten Absolventen kaufmännischer Berufe die Ausstattung durchweg schlechter als die Absolventen gewerblicher Berufe (Herget u. a. 1987, S. 50 f.). Eine Übersicht über die Ausstattungsurteile geben die unten wiedergegebenen Tabellen.

---

36) Befragt wurden rund 10 000 junge Männer und Frauen aus 37 verschiedenen Metall-, Elektro- und kaufmännischen Berufen in den Bundesländern Niedersachsen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg. Ausgewählt wurden diese Berufe, da sich in den Berufsfeldern Metall, Elektro sowie Wirtschaft und Verwaltung das Vordringen der Mikroelektronik besonders bemerkbar macht und erhebliche Veränderungen der Arbeitsverfahren und der Arbeitsorganisation mit sich bringt und in diesen Bereichen neue Ausbildungsordnungen in Kraft traten. Ausführlich zur aufwendigen Stichprobenbildung vgl. Herget u. a. 1987, S. 10 ff.

GESAMTURTEIL ÜBER AUSSTATTUNG					
	hervor- ragend	gut	mäßig	unzurei- chend	ins- gesamt
	in v. H.	in v. H.	in v. H.	in v. H.	in v. H.
AUSBILDUNGSBERUF					
Gas- und Wasserinstallateur	4	31	42	22	100
Schlosser	3	33	45	19	100
Maschinenschlosser	12	54	30	4	100
Kfz. - Mechaniker	6	33	46	15	100
Mechaniker	8	42	40	9	100
Werkzeugmacher	11	47	35	6	100
Energieanlagen- elektroniker	19	58	20	3	100
Elektroinstallateur	2	25	48	25	100
Radio- und Fernsehtechniker	2	36	38	24	100
Groß- und Außenhandelskaufmann	3	26	44	27	100
Einzelhandelskaufmann	4	31	44	21	100
Verkäufer	1	25	49	25	100
Bankkaufmann	9	44	39	8	100
Geh. in wirt. / steuerberat. Berufen	9	46	33	13	100
Bürokaufmann	3	26	45	26	100
Industriekaufmann	3	34	43	19	100
Befragte insgesamt	8	38	39	15	100

(Herget u. a., 1987, S. 51)

GESAMTURTEIL ÜBER AUSSTATTUNG					
	hervor- ragend	gut	mäßig	unzurei- chend	ins- gesamt
	in v. H.	in v.,H.	in v. H.	in v. H.	in v. H.
BERUFSFELD DER AUSBILDUNG					
Metallberufe	7	40	40	13	100
Elektroberufe	12	41	34	14	100
kaufm. und verwal- tende Berufe	6	34	41	19	100
BESCHÄFTIGTE IM AUSBILDUNGSBETRIEB					
bis 9 Beschäftigte	4	28	45	23	100
10 bis 99 Besch.	4	31	45	20	100
100 bis 999 Besch.	8	47	37	9	100
1000 und mehr Besch.	19	53	24	4	100
GESCHLECHT					
Mann	8	39	39	14	100
Frau	6	35	40	19	100
Befragte insgesamt					

(Herget u. a., 1987, S. 52)

In einem zweiten Auswertungsschritt wurden die Ausstattungsurteile differenziert nach Betrieb und Berufsschule ausgewertet, wobei die Berufsschule etwas günstiger abschnitt.

Die differenzierte Auswertung nach Berufen erbrachte ein deutliches Plus des Ausbildungsbetriebes bezüglich der Ausstattung bei Drehern, Fernmeldehandwerkern, Apothekenhilfern, Bank- und Versicherungskaufleuten, den Sozialversicherungs- und Verwaltungsfachangestellten und Gehilfen in wirtschafts- und steuerberatenden Berufen.

"Die Ausstattung der Berufsschule wird deutlich besser beurteilt bei Installateuren, Schlossern, Kfz-Mechanikern, Elektroinstallateuren, Radio- und Fernsehtechnikern sowie bei Bürokaufleuten" (Herget u. a. 1987, S. 53).

## 1.5 Die didaktisch-methodische Organisation betrieblicher Ausbildung

Die für den schulischen Bereich praktizierte Differenzierung der "Schulorganisation" in die Bereiche Makro-, Mikro- und Metaorganisation<sup>37)</sup> dürfte sich auch für eine Analyse der didaktisch-methodischen Organisation der betrieblichen Ausbildung als hilfreich erweisen. Während mit dem Begriff der Mikroorganisation die eigentliche Lernorganisation in einzelnen Unterrichts-/Unterweisungseinheiten angesprochen ist, bezeichnet der Begriff der Makroorganisation den in der Regel hierarchisch darüberstehenden Organisationsbereich, der insbesondere übergeordnete Regelungen, wie Lehrpläne und Ausbildungsordnungen bereitstellt. Die Metaorganisation umfaßt schließlich den Bereich der Verwaltung und Administration und regelt insbesondere die äußeren Lernbedingungen. Die folgenden Ausführungen beziehen sich überwiegend auf den Bereich der Makroorganisation, wobei der betriebliche Ausbildungsbereich im Vergleich zur Schule die Besonderheit aufweist, daß auch methodische Entscheidungen weitgehend vorstrukturiert sind und in der Regel nicht der Wahl des Ausbilders überlassen bleiben. Die laut § 25, Abs. 1 BBiG vorgesehenen Ausbildungsordnungen, die eine Grundlage für eine geordnete und einheitliche Berufsausbildung darstellen und an die technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erfordernisse angepaßt werden sollten, haben wie bereits erwähnt zumindest festzulegen (BBiG § 25, Abs. 2):

- die Bezeichnung des Ausbildungsberufs
- die Ausbildungsdauer
- die Fertigkeiten und Kenntnisse, die Gegenstand der

---

37) Siehe dazu Fend 1981, S. 65 ff.

Berufsausbildung sind (Ausbildungsberufsbild)

- eine Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Fertigkeiten und Kenntnisse (Ausbildungsrahmenplan)
  
- die Prüfungsanforderungen

Mit den Neuordnungen der industriellen Metall- und Elektroberufe wurden neuerdings<sup>38)</sup> entsprechende Bestimmungen erlassen<sup>39)</sup>, die dem Anspruch einer zukunftsgerechten Berufsausbildung gerecht werden sollen<sup>40)</sup>. Neben teils weitreichenden strukturellen Änderungen - im Metallbereich wurden die bisher üblichen Monoberufe von 42 auf 6 Grundberufe mit insgesamt 16 Fachrichtungen reduziert -, die insbesondere eine weit stärkere Vereinheitlichung mit sich brachte, finden sich in den neuen Ausbildungsordnungen auch Zielsetzungen, die den seit den Siebzigern propagierten Forderungen nach einer Vermittlung von Schlüsselqualifikationen Rechnung tragen<sup>41)</sup>. In § 3, Abs.4 der neuen Ausbildungsordnungen heißt es dazu: "Die in dieser Rechtsverordnung genannten Fertigkeiten und Kenntnisse sollen so vermittelt werden, daß der Auszubildende im Sinne des § 1, Abs.2 des Berufsbildungsgesetzes zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit befähigt

---

38) Die Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe trat am 1.8.1987 in Kraft.

39) Neben den industriellen Metall- und Elektroberufen wurde eine Reihe weiterer Berufe wie beispielsweise die Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann in den letzten Jahren neu geordnet. Insgesamt werden in den neu geordneten Berufen ca. 75 % aller Lehrlinge ausgebildet (Berufsausbildung für das Jahr 2 000. Eine Bilanz der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe. Köln 1987, S. 12 f.)

40) Vgl. z. B. IG-Metall (Hrsg.): Qualifizierte Ausbildung für alle. Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe. Frankfurt/M. 1985

41) Rosa / Schart / Sommer (Hrsg.) 1988

wird, die insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt.....Die in Satz 1 beschriebene Befähigung ist auch in den Prüfungen nachzuweisen" (Bundesgesetzblatt 1987, Teil 1, Nr. 5, S. 199). Die hier betonte Selbständigkeit begünstigt methodische Innovationen betrieblicher Ausbildungspraxis, die in einzelnen Großbetrieben schon seit längerem in Gang gesetzt und in den letzten Jahren, im Rahmen von Modellversuchen wissenschaftlich begleitet, erprobt wurden<sup>42)</sup>.

Ein besonderer Stellenwert dürfte im gewerblich-technischen Bereich der Leittextmethode, auch Projektleittextmethode genannt, zukommen, die in immer mehr Großunternehmen sowohl in der Grund- als auch in der Fachausbildung Verwendung findet.

Neben der hier angeführten Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe und ihren Konsequenzen für eine inhaltliche, organisatorische und gegebenenfalls auch methodische Neugestaltung beruflicher Erstausbildung und der positiven Rezeption von Modellversuchsergebnissen, führen Pätzold / Drees<sup>43)</sup> als weitere Gründe für methodische Neuerungen ganz allgemein die veränderten Qualifikationsanforderungen an, die teils ein höheres theoretisches Vermittlungsniveau mit sich bringen und individuelle Voraussetzungen der Auszubildenden (höheres Alter und höhere Schulabschlüsse bei Ausbildungsbeginn) (Pätzold / Drees 1987, S. 40 f.).

Ungeachtet solcher methodischer Neuerungen dürfte gegenwärtig jedoch nach wie vor die "Vierstufenmethode" in der Ausbildungspraxis systematischer Metallausbildung vorherrschend

---

42) Rottluff o. J., Kröll u. a. 1984, Koch u. a. 1983, Fischer u. a. 1982

43) Pätzold / Drees 1987

sein. Folgt man den Ergebnissen der Untersuchung von Schlösser u. a. zur Institutionalisierung und Professionalisierung betrieblicher Ausbildungstätigkeit<sup>44)</sup>, so sind die neuerdings feststellbaren Anstrengungen einer methodischen Erneuerung betrieblicher Ausbildung allerdings nur für deren systematische Ausprägung von Bedeutung; unsystematische Ausbildung, auch in Großbetrieben im Rahmen der Fachausbildung anzutreffen, in der Regel von zeitlich überlasteten, nebenamtlichen Ausbildern betreut, folgt überwiegend den Anforderungen der täglichen Produktions- und Verwaltungspraxis und kaum methodischen Überlegungen zu einer effizienten und zieladäquaten Qualifizierung der Auszubildenden<sup>45)</sup>.

Bestätigung findet dieser Sachverhalt auch in dem von Mayer u. a. 1981 vorgelegten Untersuchungsbericht<sup>46)</sup>, wonach in systematischen Ausbildungsgängen sowohl fachliche als auch normative Qualifikationen über Handlungsprogramme<sup>47)</sup> abgesichert vermittelt werden, in unsystematischen Ausbildungsgängen (Abschnitten) dies jedoch nicht gewährleistet ist (Mayer u. a. 1981, S. 134 ff.).

Damit ist jedoch nur bedingt eine Aussage über den qualifikatorischen Nutzwert produktiver Arbeit in der Berufsausbildung gemacht. Aus der Perspektive von Auszubildenden in

---

44) Bisher ist dazu lediglich ein Kurzbericht veröffentlicht. In: Ausbildungspersonal im Metallbereich. Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituation und Berufsbewußtsein, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1987

45) Schlösser u. a. 1987, S. 74 ff., vgl. auch Mayer u. a. 1981

46) Mayer u. a. 1981

47) Mayer u. a. definierten Handlungsprogramme als "geplante und bewußt eingesetzte Regeln" für den (richtigen und brauchbaren) Ablauf von pädagogischen Interaktionen (ebenda, S. 107 f.).

elektrotechnischen Berufen der Industrie und des Handwerks wird produktive Arbeit dann als wichtig für die Berufsausbildung eingeschätzt, wenn sie interessant und nicht zu leicht ist, Nachdenken erfordert und das Gespräch mit den Kollegen und eigene Entscheidungen über die Vorgehensweise zuläßt (Franke / Kleinschmitt 1987, S. 81). Generell nach der Wichtigkeit der Arbeit für die Berufsausbildung befragt, gaben in der gleichen Untersuchung 72 % der Auszubildenden an, daß die Arbeit oft oder immer qualifizierungsrelevant sei, 28 % der Befragten sahen dies dagegen nie, selten oder nur gelegentlich gewährleistet. Signifikante Effekte in bezug auf diese Einschätzung, ausgehend von den Faktoren Beruf, Funktionsbereich der Arbeit und Ausbildungsjahr waren in der Untersuchung Franke / Kleinschmitt nicht nachweisbar (ebenda, S. 75).

Durchaus Einfluß haben die Faktoren Beruf und Ausbildungsjahr auf die Nutzungsdauer des Arbeitsplatzes als Lernort<sup>48)</sup>, die bei den elektrotechnischen Handwerksberufen im Durchschnitt rund 2/3, bei den industriellen Berufen zwischen knapp der Hälfte (Energieanlagenelektroniker) und knapp 1/4 (Informationselektroniker) der Gesamtausbildungszeit beträgt (Franke / Kleinschmitt 1987, S. 41 f.). Begründet wird die teils relativ kurze Arbeitsplatzausbildung von den Ausbildungsleitern der Industriebetriebe nach der Befragung von Franke / Kleinschmitt damit, daß

- "die beruflichen Grundlagen in der Lehrwerkstatt intensiver, mit größerer Effizienz und ohne Zeit- und Leistungsdruck vermittelbar seien;
- die nebenberuflichen Ausbilder in den Fertigungsabteilun-

---

48) Zum Stellenwert der verschiedenen Lernorte in der Ausbildungspraxis aus der Perspektive der Lernenden vgl. auch Ziefuß / Lienker 1983, S. 171 f.

gen entlastet würden;

- der Betriebsablauf nicht gestört werde;
- bestimmte Inhalte, insbesondere prüfungsrelevante Inhalte, häufig anders gar nicht vermittelt werden könnten, weil sie am betriebliche Arbeitsplatz nicht vorkämen" (Franke / Kleinschmitt 1987, S. 41).

Inwieweit technologische Entwicklungen auch im Handwerksbereich entsprechende Tendenzen fördern und damit eine systematischere, durch Handlungsprogramme abgesicherte pädagogische Interaktion begünstigen, ist schwer abschätzbar und dürfte wiederum von den jeweiligen Berufen abhängen.

Im Bestreben, die "Alltagsdidaktik" betrieblicher Ausbilder zu erfassen, nahmen Gonon u.a. eine relativ feine Unterteilung des methodischen Spektrums betrieblicher Ausbildung vor. Ihres Erachtens kann das Vermittlungsgeschehen zwischen Ausbilder und Auszubildenden weitgehend mit folgenden Vermittlungsformen beschrieben werden:

- a. Dem "Instruieren", als typischer Form in der Lehrwerkstatt,
- b. der "Kontrolle und Betreuung",
- c. dem "Erklären", das Gelegenheit bietet, einer Sache auf den Grund zu gehen,
- d. dem "Weg - Mittel Gespräch", das durch eine relativ offene Aufgabenstellung gekennzeichnet ist und dem Auszubildenden die Möglichkeit bieten soll, verschiedene Lösungsvarianten zu erarbeiten, die nachfolgend einer Beurteilung unterzogen werden,
- e. der "Projektarbeit",

- f. Der "Kurs / Theorie" vornehmlich auf Großbetriebe beschränkt und meist als Frontalunterricht mit zusätzlichen Unterlagen praktiziert,
- g. der "Nachhilfe", als Ergänzung und Erweiterung des Berufsschulunterrichts,
- h. dem "Rotieren", als organisatorische Aneinanderreihung von (pädagogisch) ausgewählten Arbeitsplätzen,
- i. der "Leistungsanforderung", in der Regel charakterisiert durch Serienarbeiten (Arbeit mit "Ernstfallcharakter"),
- j. dem "Gespräch" über die persönlichen Verhältnisse des Lehrlings, häufig verbunden mit der Vermittlung betrieblicher Normen und
- k. der "Qualifikation" als betriebliche Leistungsbewertung, z.B. unter Berücksichtigung der erbrachten Arbeitsqualität, der Pünktlichkeit, etc.  
(Gonon u.a. 1988, S. 86 ff)

Der Einsatz dieser Vermittlungsformen, in die zusätzlich pädagogische Interventionen zur Förderung der Arbeitsmotivation "eingewoben" seien, variiert nach den Untersuchungsergebnissen von Gonon u.a. in bezug auf Häufigkeit und Intensität erheblich, je nach Betrieb, Ausbildertätigkeit und Ausbilderpersönlichkeit. (ebd. S. 92).

In der Absicht, biographisch ausgeformte Vermittlungsstrategien stärker begrifflich zu klassifizieren, versuchten Gonon u.a. auf der Basis der oben aufgeführten Vermittlungsformen Ausbildungsstile herauszuarbeiten, die einerseits abhängig sind von unterschiedlichen Ausbildungsstrukturen, andererseits als Ausdruck alltagspädagogischen Denkens gedeutet werden können. Nach den von ihnen erhobenen empirischen Daten können

Ausbildungsstile betrieblicher Ausbilder<sup>49)</sup> durch drei Dimensionen gekennzeichnet werden:

- a) dem Theorie- oder Praxisbezug (Dominanz von theorie- oder praxisbezogener Vermittlung)
- b) dem Grad der Lenkung und Überwachung (Lenkung des Lernens versus selbstentdeckendes Lernen)
- c) dem Grad der Standardisierung des Vorgehens (standardisiertes versus individualisierendes Vorgehen) (Gonon u.a. 1988, S. 93 ff).

Folgt man Gonon u.a., so ist zu vermuten, daß die Effizienz<sup>50)</sup> eines Ausbilderstils durch einseitige oder extreme Ausprägungen der einzelnen Dimensionen beeinträchtigt wird, d.h. daß besonders gute Resultate dann erzielt werden, wenn der Ausbildungsstil "flexibel gegenüber dem einzelnen Lehrling und auch gegenüber verschiedenen Lernsituationen ist". (ebd. S. 98)

---

49) Theoretische Konzepte und empirische Ergebnisse zu Führungsstilen in Schule und Betrieb liegen in großer Anzahl vor. Gängig sind zur Charakterisierung des Führungsverhaltens von Lehrern die Dimensionen "autoritär" - "sozialintegrativ" und "lehrerzentriert" - "schülerzentriert". Speziell zu den Führungsstilen von Ausbildern siehe auch Kühnis 1987.

50) unter Berücksichtigung von Ausbildungsqualität und der Wertschätzung der betroffenen Lehrlinge

## 2. Das pädagogische Selbstverständnis betrieblicher Ausbilder

In der Literatur zum Selbstverständnis des Lehrpersonals an beruflichen Schulen wird häufig die Frage thematisiert, ob die Lehrkräfte ihr Selbstverständnis eher auf ihre "fachliche" Ausbildung oder ihre pädagogische Qualifikation und Tätigkeit gründen<sup>51)</sup>.

Wie für den Lehrer an den beruflichen Schulen gilt auch für den Ausbilder, daß er primär Vermittler fachlicher Fertigkeiten und Kenntnisse ist und damit neben seiner fachlichen über pädagogische Qualifikationen verfügen muß. Anders als der Zugang zum Lehramt an den Schulen erfolgt der Zugang der betrieblichen Ausbilder in ihre Lehrtätigkeit jedoch nicht über mehr oder weniger spezielle auf die Lehrtätigkeit ausgerichtete Ausbildungen<sup>52)</sup>, zu deren Beginn - relativ früh in der jeweiligen Biographie - die berufliche Entscheidung für den Lehrberuf steht. Statt dessen entscheidet sich das hauptamtliche betriebliche Bildungspersonal zu einem in seiner Biographie relativ späten Zeitpunkt für die Ausbildungstätigkeit, wobei neben arbeitsinhaltlichen auch eher instrumentelle Aspekte eine Rolle spielen (vgl. z. B. Pätzold 1977b, S. 269).

In den Untersuchungen, die das pädagogische Selbstverständnis betrieblicher Ausbilder zu ergründen suchen, werden zum Teil recht unterschiedliche Instrumente genutzt, die abhängig vom Erkenntnisinteresse relevant erscheinende Gesichtspunkte berücksichtigen. So gingen Mayer / Reuling, die nichtfachliche Erziehungsziele betrieblicher Ausbilder und Möglichkeiten

---

51) Vgl. z. B. Liebrand - Bachmann 1981, Sommer 1984

52) Abgesehen von den relativ kurzen Lehrgängen auf der Basis der AEVO.

bzw. Restriktionen deren Vermittlung erfassen wollten, beispielsweise den Fragen nach:

- "inwieweit die Ausbilder die pädagogischen Anforderungen ihrer Tätigkeit als Problem empfinden, so daß sie ihrer eigenen Einschätzung nach dafür zusätzliches pädagogisches Wissen benötigen" (Mayer / Reuling 1986, S. 170 f.)
- welche Bedeutung die Ausbilder ihrer eigenen Person bei der (nichtfachlichen) Qualifikationsvermittlung zumessen (Vor- und Leitbildfunktion)
- inwieweit sich betriebliche Ausbilder hinsichtlich ihres pädagogischen Selbstverständnisses unterscheiden
- ob das pädagogische Selbstverständnis eher davon abhängig ist, ob die Ausbilder haupt- oder nebenamtlich tätig sind oder von den Ausbildungsberufen oder persönlichen Faktoren (Mayer / Reuling 1986, S. 171 f.)
- welches pädagogische Engagement betriebliche Ausbilder aufweisen, gemessen an

ihrer Identifikation mit der Ausbildertätigkeit

dem Engagement für den Lernerfolg der Auszubildenden

dem Wunsche, durch Gestaltung der Ausbildung beim Auszubildenden ein berufliches Interesse zu wecken bzw. Enttäuschungen zu vermeiden (ebenda, S. 191 f.).

Michelsen ging in diesem Zusammenhang insbesondere der Frage nach, welche Bedeutung von den Ausbildern ihrer berufs- und arbeitspädagogischen Ausbildung zugemessen wird (Michelsen 1979, S. 184 ff.).

Arnold arbeitete "typische Deutungsmuster"<sup>53)</sup> betriebspädagogischen Erfahrungswissens" vor dem Hintergrund folgender Fragestellungen heraus:

- "Verfügen die Betriebspädagogen über zweckrationales Wissen? Findet eine Reflexion der Ziele und Rahmenbedingungen des Berufshandelns statt?
- Wie sehen die Betriebspädagogen sich selbst in ihrem Verhältnis zu anderen, wie die anderen im Verhältnis zu sich?
- Wie definieren die Betriebspädagogen ihre eigene Berufsrolle und ihre Funktion im berufsbildungspolitischen Kontext?
- Wie definieren und reinterpretieren die Betriebspädagogen ihre Lebensgeschichte?" (Arnold 1983, S. 307)

Roth ermittelte im Zusammenhang mit Voruntersuchungen zur künftigen Ausbilderqualifizierung Einstellungen von Ausbildern zu insgesamt 10 Dimensionen<sup>54)</sup> darunter auch einer

---

53) Als Deutungsmuster bezeichnet Arnold "die mehr oder weniger zeitstabilen Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe, die diese zu ihren alltäglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen entwickelt haben. Im einzelnen handelt es sich hierbei um ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotential und Alltagswissensbeständen in der Form grundlegender Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präsentiert" (Arnold 1983, S. 170).

54) Im einzelnen handelte es sich dabei um "Selbstverständnis", "Rollenerziehung", "Motivierung", "ReformEinstellung", "Anlage und Umwelt I", "Anlage und Umwelt II", "Idealisierung", "Fehlerzuschreibung", "Professionalisierung" und "Orientierungen" (bezüglich ihrer Bezugsgruppen). (Roth 1981, S. 72 ff)

speziellen Dimension "Selbstverständnis". In die Operationalisierung dieser Dimension gingen bei Roth im wesentlichen Statements zur "erzieherischen Haltung" des Ausbilders ein, festgemacht an dessen Stellungnahme zu Aussagen

- zum Bemühen um den Auszubildenden im privaten und persönlichen Bereich und
- zu seinem Selbstverständnis als Fachmann versus Pädagoge (Roth 1981, S. 72 ff).

Pätzold u.a. berücksichtigen in ihrer eher qualitativen Studie<sup>55)</sup> die folgenden Aspekte:

- das Problembewußtsein hauptberuflicher Ausbilder zu zentralen Fragen der Ausbildungsorganisation
- das berufspädagogische "Selbstkonzept" (bzw. dessen Fehlen) oder anders gewendet "inwieweit bleiben für den Ausbilder in einer Ausbildung, die verknüpft mit dem Produktionsbereich marktwirtschaftlicher Unternehmen abläuft, überhaupt Handlungsräume für berufspädagogisches Handeln"? (Pätzold u. a. 1986b, S. 3)

Die nachfolgende (grobe) Übersicht über die Ergebnisse der obigen Untersuchungen zum pädagogischen Selbstverständnis betrieblicher Ausbilder greift folgende Aspekte auf:

- betrieblicher Ausbilder: "Fachmann" oder Pädagoge?

---

55) Die zentrale Zielsetzung dieser Studie bestand darin, "Problemstellungen und Lösungsmöglichkeiten des betrieblichen Ausbilderhandelns zu erfahren, zu klären, perspektivisch zu öffnen und das Ergebnis dieser Bemühungen an die Ausbilder in der Absicht zurückzugeben, ihre Handlungsräume zu erweitern" (Pätzold u. a. 1986b, S. 7 f.).

- handlungsleitende Zielsetzungen des betrieblichen Ausbildungspersonals
- Wahrnehmung (zentraler) Ausbildungsfragen und das Problembewußtsein des betrieblichen Bildungspersonals
- typische Deutungsmuster betriebspädagogischen Erfahrungswissens (Arnold 1983).

## 2.1 Betrieblicher Ausbilder: "Fachmann" oder Pädagoge?

Die Funktion des Ausbilders als Vermittler primär<sup>56)</sup> fachlicher Fertigkeiten und Kenntnisse macht das Vorliegen von fachlichen und pädagogischen Qualifikationen zur Voraussetzung, wobei zunächst fraglich bleibt, inwieweit dieser Sachverhalt bei betrieblichem Ausbildungspersonal, insbesondere was die pädagogische Qualifikation angeht, Anerkennung findet.

Arnold ging in seiner Untersuchung zur pädagogischen Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit eingehender der Frage nach, welche Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zwischen professionalisiertem Berufshandeln - gekennzeichnet durch die Rückbindung der Handlungsbegründungen an wissenschaftliche Theorien - und an sogenannten Alltagstheorien<sup>57)</sup> orientiertem Handeln bestehen (Arnold 1983, S. 54 ff.).

Als idealtypische Unterschiede führt er an:

---

56) Vgl. dazu Abschnitt 2.2

57) Arnold versteht unter Alltagstheorien "Denkmuster und Handlungskonzepte unterschiedlichen Grades von Abstraktheit, die situatives Handeln von Menschen leiten bzw. mit denen Menschen soziales Handeln begründen." (Arnold 1983, S. 55)

1. "Während die Rationalität des Alltagslebens durch eine pragmatische Situationsgebundenheit gekennzeichnet und dabei nur teilweise klar und auch nicht frei von Widersprüchen ist..., läßt sich Wissenschaft geradezu als Inbegriff zweckrationaler Erklärung und Handlungsbegründung definieren" (Arnold 1983, S. 56).
2. "Alltagswissen wird durch Umgang bzw. Teilnahme an sozialen Interaktionsprozessen erworben und als konkretes Handlungswissen eingesetzt. Wissenschaftliches Wissen selbst ist demgegenüber von konkreten Handlungsvollzügen relativ unabhängiger und wird in den institutionalisierten Ausbildungsgängen der jeweiligen Fachdisziplinen erworben... Wissenschaftliches Wissen analysiert 'von außen' während das Alltagswissen 'Ausdruck' der subjektiven Binnenperspektive ist."
3. "Alltagstheorien wirken komplexitätsreduzierend und wissenschaftliche Theorien komplexitätserweiternd."
4. "Alltagswissen ist durch geringe, wissenschaftliches Wissen durch eine stark differenzierte Begrifflichkeit gekennzeichnet."
5. "Während die Alltagstheorien auf die 'ganzheitliche' Lösung realer Probleme bezogen sind, die in der Regel nicht eindeutig (fach-)systematisch eingeordnet werden können, beziehen sich die wissenschaftlichen Theorien zumeist auf 'selbstgestellte' Probleme im Rahmen einer strukturorientierten Fachsystematik" (Arnold 1983, S. 57).

Spätestens aus der Sicht des Ausbilders stellt sich allerdings die Frage, was nützt ihm die Kenntnis betriebspädagogischer Theorienansätze und didaktisch-methodischer Überlegungen in den konkreten Ausbildungssituationen? Folgt man wiederum Arnold, so greift ein "einseitig pragmatisch-technologischer Ansatz" (z. B. Methodenrepertoire für den

situativen Einsatz) als Antwort auf diese Frage zu kurz. Weit wichtiger seien "die persönlichkeitsbildenden subjektiven 'Effekte' einer entsprechenden (Weiter-)Bildung und Weiterentwicklung beruflicher Identität u. a. im Sinne einer größeren Autonomie und Verhaltenssicherheit in unstrukturierter (Lern-)Situationen sowie einer entwickelteren Sensibilität für die interpersonale Wahrnehmung von Interaktionsprozessen" (ebd., S. 59 f.).

Weiter stelle die ideologie-kritische Reflexion der institutionellen Handlungsbedingungen eine wesentliche Reflexionskompetenz professioneller Handlungsorientierung dar. Grundsätzlich sei jedoch von einer "eingeschränkten Verbindlichkeit wissenschaftlicher Theorien als handlungsbegründenden Konzepten auszugehen", die unter "alltagstheoretischem Plausibilitätszwang" stünden und einem individuellen (identitätskonstitutiven) Anspruch auf Konsistenz unterlägen (ebd., S. 60 f.).

Hinzu wird die Verbindlichkeit wissenschaftlicher Theorie für das praktische Handeln eingeschränkt durch die (interessenbedingte) Vielfalt von Erziehungszielen und Methoden, die kaum gesellschaftlich verbindlich definierbar sein dürften<sup>58)</sup>.

Inwieweit die Notwendigkeit einer zusätzlichen zur Fachqualifikation zu erwerbenden pädagogischen Qualifikation von betrieblichen Ausbildern anerkannt wird oder die eigene Berufs- und Lebenserfahrung bzw. die Ausbildungsroutine als ausreichend gesehen wird, um den pädagogischen Anforderungen der Ausbildertätigkeit gerecht zu werden, wurde in verschiedenen vorliegenden empirischen Untersuchungen aufgegriffen.

---

58) Vgl. dazu auch Lipsmeier 1982

In einer 1974 von Michelsen durchgeführten Untersuchung - das Inkrafttreten der Ausbildereignungsverordnung lag lediglich 2 Jahre zurück - hatten ca. 30 % der betrieblichen Ausbilder die Frage, ob ein guter Fachmann zugleich auch ein guter Ausbilder sei, d. h. keine weitere pädagogische Qualifizierung benötige, mit "ja" beantwortet (Michelsen 1979, S. 200 f.). Als abhängig erwies sich diese Einstellung von der fachlichen Vorbildung. Je geringer die formale fachliche Vorbildung, desto eher wurde diese Fragestellung bejaht<sup>59)</sup>. Michelsen vermutet, daß dies darauf zurückzuführen sei, daß die lediglich über den Facharbeiterbrief verfügenden Ausbilder aufgrund ihrer Ausbildungsbiographie am wenigsten mit Bildungsinstitutionen und Fragen des Lernens zu tun gehabt haben und in ihrer Denkweise vorwiegend fachpraktisch geprägt worden seien und deshalb über eine geringere Sensibilität gegenüber Lernvorgängen verfügten als ihre formal besser qualifizierten Kollegen. Zudem könne eine Rolle spielen, daß sie weit seltener Unterricht erteilten, dieser jedoch besonders geeignet sei, pädagogische Qualifikationsdefizite erkennen zu lassen (Michelsen 1979, S. 201).

In der Absicht, präzisere Aussagen über das Vorhandensein eindeutig positiver oder negativer Einschätzungen zur pädagogischen Ausbildung zu gewinnen, bildete Michelsen einen Index auf der Basis der Statements,

- daß pädagogische Fähigkeiten im Grunde nicht erlernbar seien - entweder man verfüge darüber oder man habe sie nicht - und
  
- die berufspraktische Ausbildung werde besser, wenn alle

---

59) Facharbeiter 42,3 %/Meister 28,3 %/Techniker, Ingenieure 16,7 % (Michelsen 1979, S. 200)

Ausbilder den Nachweis berufs- und arbeitspädagogischer Kenntnisse erbringen müssen (ebd., S. 202).

Die folgende Kreuztabellierung der Antworten (Ablehnung/Zustimmung) auf diese Statements zeigt, daß ca. 40 % der befragten Ausbilder eine eindeutig positive, ca. 46 % eine ambivalente und 13,5 % eine eindeutig negative Einstellung aufwiesen.

Die grundsätzlichen Einstellungen zur pädagogischen Ausbildung	Verbesserungen der Qualität der berufspraktischen Ausbildung durch den Nachweis berufs- und arbeitspädagogischer Kenntnisse	
	ja	nein
Pädagogische Fähigkeiten kann man im Grunde nicht erlernen; entweder man hat sie, oder man hat sie nicht	%	%
Ablehnung	40,2	14,9
Zustimmung	31,3	13,5

(Michelsen 1979, S. 202)

Die 1976 vom Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführte Erhebung zur Einstellung der Ausbilder bezüglich der pädagogischen Qualifikation gibt einen weniger differenzierten Einblick. Das dort vorgefundene Antwortverhalten auf die Frage, welcher zeitliche Umfang die pädagogische Erstausbildung der Ausbilder umfassen sollte, läßt allerdings keine grundsätzlichen Einstellungsänderungen erkennen. Befürwortet wird danach eine pädagogische Erstausbildung im Umfang von

1 Woche	von	7 %
2 Wochen	"	21 %
3 Wochen	"	27 %
4 Wochen	"	25 %
5 Wochen	"	13 %
und mehr		
als 5 Wochen	"	7 % der Ausbilder

(vgl. Kutt u. a. 1980, S. 112).

Auch in dieser Untersuchung zeigte sich wieder der bereits bei Michelsen festgestellte Zusammenhang von formaler fachlicher Qualifikation und der Bedeutung, die einer pädagogischen Qualifikation zugemessen wird. Eine weit geringere Bedeutung messen auch nebenamtliche Ausbildungskräfte der pädagogischen Qualifikation zu (ebd., S. 113).

Nach den Ergebnissen von Mayer / Reuling hält etwa die Hälfte der Ausbilder (55 %) eine Ergänzung ihres pädagogischen Wissens für die Ausbildertätigkeit für notwendig (Mayer / Reuling 1986, S. 175). Eher für notwendig halten jene Ausbilder eine Ergänzung ihres pädagogischen Wissens, die bereits an pädagogischen Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen haben (ebd.). Relativ große Unterschiede zeigen sich in Abhängigkeit von den Ausbildergruppen.

Einschätzung der Notwendigkeit pädagogischer Weiterbildung  
nach Ausbildergruppen in %

Notwendigkeit päd. Weiterbildung	HEN	NEN	IKF	HW	Gesamt
ja	73	41	68	38	56
teils - teils	7	3	0	0	2
nein	20	56	32	63	42

(entnommen aus Mayer / Reuling 1986, S. 237)

Danach halten hauptamtliche Ausbilder von Energieanlagenelektronikern (HEN) am ehesten eine Ergänzung ihres pädagogischen Wissens für erforderlich (73 %), wobei zu bedenken ist, daß gerade diese Gruppe über die relativ höchste pädagogische Vorbildung verfügt (Mayer / Reuling 1986, S. 176, 237).

Ähnlich wichtig wird die pädagogische Weiterbildung bei den Ausbildern von Industriekaufleuten eingeschätzt, die eine solche Weiterbildung besonders als Hilfe sehen, ein Verfallen in Schemata zu vermeiden und den eigenen Umgang mit den Auszubildenden kritisch zu reflektieren (ebd., S. 176 f.).

Einstellungsunterschiede zur pädagogischen Weiterbildung scheinen bei den kaufmännischen Ausbildern weniger von situativen als von persönlichen Faktoren abzuhängen. Aufgeschlossener für pädagogische Weiterbildungsmaßnahmen sind nach den Untersuchungsergebnissen von Mayer / Reuling jüngere kaufmännische Ausbilder (unter 45 Jahren), was möglicherweise auch darauf zurückzuführen ist, daß bei älteren Ausbildern die langjährige Erfahrung dazu führt, die eigenen Kompetenzen weniger in Frage zu stellen (ebd., S. 177).

Das nebenamtliche Ausbildungspersonal scheint die pädagogische Seite seiner Tätigkeit weniger als problembehaftet zu empfinden, was nach Mayer / Reuling zum Teil mit der Vorstellung verbunden ist, "daß zum pädagogischen Handeln die Alltagserfahrung ausreicht, teils, daß es ein systematisches pädagogisches Fachwissen nicht gibt oder es zumindest nicht jeder anwenden kann" (ebd., S. 182).

Etwas differenziertere Einblicke in das pädagogische Selbstverständnis der betrieblichen Ausbilder bietet die Untersuchung von Roth, der den Ausbildern zur Einstellungsdimension "Selbstverständnis" folgende Statements zur Stellungnahme vorlegte:

	Zustimmung / Ablehnung (%)
1. Der Ausbilder sollte sich auch um Einflußnahme auf das, was seine Auszubildenden außerhalb des Betriebes tun bemühen	49 / 37
2. Jeder Ausbilder sollte dem Auszubildenden auch bei persönlichen Problemen Hilfestellung geben	96 / 1
3. Der Ausbilder sollte in erster Linie Erzieher sein, erst in zweiter Linie Fachmann	24 / 56
4. Für einen Ausbilder ist pädagogisches Geschick wichtiger als Fachwissen	28 / 41
5. Die privaten Probleme der Auszubildenden sollten den Ausbilder nicht interessieren	8 / 80

- |  |         |
|--|---------|
| 6. Die Hauptaufgabe des Ausbilders sollte darin bestehen, dem Auszubildenden Wissen zu vermitteln            | 86 / 8  |
| 7. Es sollte nicht die Aufgabe des Ausbilders sein, die schlechte Erziehung der Auszubildenden auszugleichen | 27 / 60 |
| 8. Die wichtigste Qualifikation den Ausbilder ist sein Fachwissen (Roth 1981, S. 103)                        | 62 / 19 |

Die obige Übersicht läßt erkennen, daß die Ausbilder ihrer fachlichen Qualifikation zwar eine größere Bedeutung beimessen als ihrer pädagogischen, sich jedoch keineswegs als reine "Fachleute" verstehen, sondern in ihrer überwiegenden Zahl erzieherische Ansprüche im Ausbilderhandeln berücksichtigt sehen möchten.

Nach der weiteren Analyse Roths zeigt sich allerdings, daß das Gewicht, das der erzieherischen Seite des Ausbilderhandelns zugemessen wird, stark abhängig ist von der Branchenzugehörigkeit der Ausbilder und in Übereinstimmung mit den oben referierten Ergebnissen von ihrer "Nähe" zu pädagogischen Fragestellungen.

So wird das erzieherische Moment nach den Ergebnissen Roths vor allem betont von Ausbildern des öffentlichen Dienstes, der Land- und Hauswirtschaft sowie der freien Berufe, signifikant geringer von Ausbildern aus dem kaufmännischen (IHK), gewerblichen (IHK) und handwerklichen Bereich. (ebd. S. 96 ff)

Unabhängig erweist sich das "Selbstverständnis" der Ausbilder - z. T. im Widerspruch zu den oben referierten Ergebnissen -

von den Variablen Alter, Betriebsgröße und haupt- oder nebenamtliche Tätigkeit der Ausbilder. (ebd. S. 115 ff)

Wie in den oben vorgestellten Untersuchungen ging auch Roth der Frage nach, inwieweit das betriebliche Ausbildungspersonal für seine Erziehungsaufgabe formale pädagogische Ausbildungsbestandteile als notwendig erachtet bzw. die Auffassung vertritt, daß "pädagogisches Geschick" weniger erlernbar, sondern eher anlagebedingt sei. Folgt man den Ergebnissen Roths, so weisen die betrieblichen Ausbilder in dieser Einstellungsdimension überwiegend mittlere Werte auf, d.h. es werden kaum Extrempositionen vertreten. Beeinflußt wird die Einschätzung von formalen pädagogischen Aus- und Weiterbildungsangeboten durch die Ausbilder nach dieser Untersuchung von der Branchenzugehörigkeit, der Betriebsgröße in der die Ausbilder tätig sind, ihrem haupt- und nebenamtlichen Einsatz und ihrer formalen pädagogischen Qualifizierung. (Roth 1981, S. 162 ff)

## **2.2 Handlungsleitende Zielsetzungen des betrieblichen Ausbildungspersonals**

Orientiert man sich an den Ergebnissen der neuerdings vorgelegten Untersuchungen zum betrieblichen Ausbildungspersonal, die eingehender das "Selbstverständnis" der Ausbilder thematisieren<sup>60)</sup>, so scheint sich als zentrale Tendenz der handlungsleitenden Zielsetzungen herauszukristallisieren, daß sich das betriebliche Ausbildungspersonal primär an betrieblichen Erfordernissen bzw. Vorgaben orientiert und eigene pädagogisch professionelle Begründungen - soweit vorhanden - eindeutig nachgeordnet werden.

---

60) Zu nennen wäre hier wohl insbesondere Arnold 1983, Mayer / Reuling 1986, Pätzold u. a. 1986b

Den Untersuchungsanliegen, die zu diesen Befunden führten, lag die Überlegung zugrunde, daß das betriebliche Bildungspersonal prinzipiell über zwei Möglichkeiten der Zielorientierung verfüge<sup>61)</sup>:

- a) Das Ausbildungspersonal kann seine Ausbildungskonzepte an den konkreten betrieblichen Anforderungen orientieren bzw. daraus ableiten.
- b) Die Ausbildungskonzepte sind bezogen auf die Interessen der Auszubildenden und späteren Arbeitnehmer.

In der Realität wird der einzelne Ausbilder gezwungen sein, im Spannungsfeld zwischen - ökonomisch geprägten - betrieblichen Zwecksetzungen und den zum Teil gegenläufigen Interessen der Jugendlichen als Auszubildende und künftige Arbeitnehmer zu agieren, ohne daß es ihm möglich sein dürfte, die Erwartungen einer Seite völlig auszublenden, da dies die Gefahr mit sich brächte, die eigene Stellung oder aber die pädagogische Wirksamkeit des eigenen Handelns in Frage zu stellen.

Welche situations- und subjektspezifischen Zielsetzungen das Handeln des betrieblichen Bildungspersonals bestimmen, dürfte wesentlich mitbeeinflusst sein von den Handlungsspielräumen bzw. deren Einschätzung durch die Ausbilder.

### 2.2.1 Handlungsspielräume der betrieblichen Ausbilder

Wie oben bereits angedeutet, hat pädagogisches Handeln grundsätzlich zur Voraussetzung, daß den am pädagogischen Prozeß Beteiligten Handlungsspielräume gegeben sind. Dies

---

61) Vgl. beispielsweise Mayer / Reuling 1986, S. 151, Pätzold u. a. 1986b, S. 87 f., Fricke / Fricke 1976, S. 327 ff., siehe auch Abschnitt 2.4 (Exkurs)

gilt auch für pädagogisches Handeln im Betrieb, vermutlich selbst dann, wenn lediglich eine reine Stoff- und Fertigkeitsvermittlung angestrebt würde, denn nur so ist es den Ausbildern möglich, individuell auf die Auszubildenden einzugehen, ihre persönlichen Voraussetzungen zu berücksichtigen und durch geeignete Aufgabenstellungen und Maßnahmen in ihrer Entfaltung zu unterstützen<sup>62)</sup>.

Folgt man Mayer / Reuling, so gilt dies insbesondere für die Vermittlung "nichtfachlicher Qualifikationen", da es hierbei nicht ausreicht, daß die Ausbilder lediglich als "Experten für die didaktische Optimierung von Lernprozessen fungieren", sondern ihre eigene Persönlichkeit einbringen und eigenes Handeln im Hinblick auf angestrebte und latente Effekte reflektieren müßten (Mayer / Reuling 1986, S. 29).

Nun werden allerdings die pädagogischen Handlungsspielräume des betrieblichen Bildungspersonals ohne Zweifel durch die jeweils gegebenen Ausbildungsbedingungen eingeschränkt. In diesem Zusammenhang stellen sich u. a. die Fragen:

- Wie gestalten sich die Handlungsspielräume der Ausbilder in Abhängigkeit von betrieblichen Strukturen und Anforderungen?

---

62) "Wie alle typischen Dienstleistungsbetriebe erreichen Erziehungsorganisationen ihren Erfolg durch Arbeit an der Person ihres 'Kunden' und hängen damit von dessen Kooperationswillen ab. Diese Kooperation kann nicht befohlen, die erfolgsnotwendigen Mittel können von der Organisation nicht bereitgestellt werden. Der Erfolg muß in elementarer Interaktion von Angesicht zu Angesicht erwirkt werden. Damit sind der Zentralisierbarkeit und Bürokratisierbarkeit des Betriebes unübersteigbare Schranken gesetzt. Jede Reglementierung, die darauf nicht Rücksicht nimmt, würde zu formal illegalen Verständigungen zwischen Lehrern und Schülern führen oder den Erfolg gefährden. Ein antibürokratischer Affekt ist bei solchen Arbeitsbedingungen zu erwarten" (Luhmann 1969, S. 403).

- Inwieweit nehmen die Ausbilder die betrieblichen Ausbildungsbedingungen als Einschränkung des pädagogischen Handlungsspielraumes wahr?
- In welcher Weise werden die jeweiligen Handlungsspielräume genutzt? (Vgl. dazu Abschnitt 2.2.2)

Unabhängig von speziellen betrieblichen Erfordernissen sehen Pätzold u. a. für mittlere und große Unternehmen folgende Erwartungen an die Ausbildungsabteilungen und damit für die Ausbilder wirksam:

- "Die Auszubildenden sollen zunächst ihre Facharbeiterprüfungen bestehen, denn nur dann stehen sie dem Betrieb zur Verfügung und blockieren darüber hinaus nicht Ausbildungsplätze für die folgenden Jahrgänge. Ferner sollen die Prüfungsergebnisse geeignet sein, imagebildend für den Betrieb zu werben" (Pätzold u. a. 1986b, S. 37).
- Noch wichtiger für die Unternehmen sei der Erwerb der Arbeitsplatztüchtigkeit. Konkret müsse der Jugendliche am Ende seiner Ausbildung über jene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, die ihn in der Produktion als vollwertigen Mitarbeiter ausweisen, zudem müsse er die psychosozialen Voraussetzungen erworben haben, die diese erst wirksam werden lassen, wie z. B. Einordnung in die Betriebshierarchie und Akzeptanz bzw. Identifikation mit den Betriebszielen.

Der hauptamtliche Ausbilder gehe nun mit der Übernahme seiner betrieblichen Position die Verpflichtung ein, diesen Aufgabenstellungen bestmöglich gerecht zu werden. Andere Ausbildungsziele könnten nur dann für die Ausbilder handlungsrelevant werden, wenn sich diese im Sinne der betrieblichen

Ansprüche funktionalisieren ließen<sup>63)</sup>. Mit der Übernahme seiner Position gehe der Ausbilder die Verpflichtung ein, die Unternehmensziele gegen alle konkurrierenden Vorstellungen etwa der Auszubildenden, der Arbeitnehmer (Vertreter) und gegebenenfalls die eigenen durchzusetzen (Pätzold u. a. 1986b, S. 28).

Damit dürfte grob der Rahmen abgesteckt sein, innerhalb dessen sich die Handlungsmöglichkeiten des Ausbilders in der Regel bewegen.

Neben den betrieblichen Aufgabenstellungen beschränken allerdings die organisatorischen Bedingungen das Ausbildungs-handeln<sup>64)</sup>. Deutlich wird dies besonders am Beispiel des nebenamtlich tätigen Ausbilders, dessen Hauptaufgabe die rationelle Erledigung der ihm zugewiesenen Arbeiten ist, hinter der die Ausbildungstätigkeit zurücktreten muß. Ebenso denkbar sind Einschränkungen des pädagogischen Handlungsspielraums im Produktionsbereich durch die Art der hergestellten Produkte und Leistungen, die technische Ausstattung und arbeitsorganisatorische Regelungen (vgl. auch Mayer / Reuling 1986, S. 29 ff.).

Mayer / Reuling gingen in ihrer Untersuchung u. a. der Frage nach, in welchem Maße haupt- und nebenamtliche Ausbilder Restriktionen bei der Vermittlung nichtfachlicher

---

63) Vgl. dazu auch Koenen, der bei Beibehaltung des Betriebes als zentralem Ausbildungsort generell bezweifelt, daß sich daran auch durch eine Pädagogisierung der Ausbilderqualifizierung etwas ändern könnte (Koenen 1980, S. 869 f.).

64) In einer 1972 durchgeführten explorativen Studie über Lehrer- und Ausbilderweiterbildung in Baden - Württemberg wurden als den Handlungsspielraum des betrieblichen Ausbildungspersonals beschränkende Faktoren vor allem die zur Verfügung stehende Zeit und materielle Bedingungen genannt. (Holzapfel 1975, S. 181 ff)

Qualifikationen wahrnehmen und kamen dabei zu dem Befund, daß 57 % der befragten Ausbilder verschiedene Faktoren nennen, die ihrer Meinung nach eine bewußte und planmäßige Vermittlung solcher Qualifikationen behindert (Mayer / Reuling 1986, S. 33).

Die Ausprägung und die genannten Aspekte variieren in Abhängigkeit von den Ausbildergruppen.

Wahrnehmung betrieblicher Restriktionen bei der Vermittlung nichtfachlicher Qualifikationen nach Ausbildergruppen in %

Wahrnehmung von Restriktionen	HEN	NEN	IKF	NIKF	HW	Gesamt
ja	42	62	63	65	52	57
nein	58	38	37	35	48	43

(Mayer / Reuling 1986, S. 228)

Am wenigsten eingeschränkt fühlen sich demnach die hauptamtlichen Ausbilder von Energieanlagenelektronikern bei der Vermittlung nichtfachlicher Qualifikationen. Mayer / Reuling führen dies darauf zurück, daß diese Ausbilder ihre Tätigkeit in produktionsfernen Ausbildungseinrichtungen ausüben, auf Ausbildungsaufgaben spezialisiert sind und sich ausschließlich auf diese Aufgaben konzentrieren können. Trotz des strukturell abgesicherten Handlungsspielraums nehmen 42 % der Ausbilder eine Einschränkung des Handlungsspielraums bei der Vermittlung nichtfachlicher Qualifikationen wahr.

Nach Mayer / Reuling werden dabei aus der Sicht der Ausbilder insbesondere folgende Restriktionen wirksam:

- Die auszubildenden Gruppen seien zu groß, um gezielt einzelne Jugendliche fördern zu können.
- Die Gruppen wechseln zu häufig (Spezialisierung der Ausbilder, Kurssystem).
- Kurse sind auf die Vermittlung fachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten ausgerichtet (ebd., S. 34 f.).

Die Ausbilder im Handwerk - überwiegend Betriebsleiter mit prinzipiell großen Handlungsspielräumen<sup>65)</sup> - sehen sich in der planmäßigen Vermittlung von nichtfachlichen Qualifikationen häufiger als die hauptamtlichen Ausbilder der Energieanlagenelektroniker mit Restriktionen konfrontiert. Als den Handlungsspielraum einschränkende Aspekte werden nach Mayer / Reuling von dieser Ausbildergruppe genannt:

- Die betrieblichen Leistungsaufgaben machen es notwendig, die Ausbildungsaufgaben weitgehend an die Facharbeiter (Monteure) zu delegieren.
- Den Monteuren fehlen die notwendigen Fähigkeiten zur gezielten Förderung nichtfachlicher Qualifikationen.
- Die Monteure stünden häufig unter großem Zeitdruck.
- Ein planvoll organisierter Arbeitseinsatz zur gezielten Förderung fachlicher und nichtfachlicher Qualifikationen sei nur begrenzt realisierbar und

---

65) Sie weisen die Arbeitsaufgaben zu, wählen die betreuenden Monteure aus, sind innerhalb des gesetzlichen Rahmens frei in ihrer Zielsetzung und haben über die gesamte Ausbildung hinweg die Möglichkeit, die Auszubildenden zu beobachten und zu betreuen.

- die Auszubildenden seien wegen Kundenerwartungen nicht bei allen Arbeiten einsetzbar (Mayer / Reuling 1986).

Noch häufiger als die Ausbilder im Handwerk fühlen sich nebenamtliche Ausbilder von Energieanlagenelektronikern bei der Vermittlung nichtfachlicher Qualifikationen eingeschränkt (63 %). Bei dieser Personengruppe handelte es sich bei Mayer / Reuling etwa zur Hälfte um Meister oder Montageinspektoren, die ihrerseits wieder die Ausbildung an bauleitende Monteure und Vorarbeiter delegieren, die andere Hälfte setzte sich aus solch bauleitenden Monteuren und Vorarbeitern, in geringerem Maße aus Monteuren zusammen (ebd., S. 39).

Die von dieser Personengruppe genannten Aspekte, die den Handlungsspielraum einschränken, weisen große Ähnlichkeiten mit jenen der Handwerksmeister auf, wobei Monteure, deren Arbeit stärker durch Vorgaben strukturiert ist, am häufigsten auf betriebliche Einschränkungen hinweisen, die der planmäßigen Vermittlung nichtfachlicher Qualifikationen entgegenstehen (ebd., S. 39 f.).

Am stärksten nehmen nach den Ergebnissen von Mayer / Reuling kaufmännische Ausbilder Einschränkungen und Schwierigkeiten bezüglich der planmäßigen Vermittlung nichtfachlicher Qualifikationen wahr (63 %; nebenamtliche 65 %). Diese Ausbildergruppe setzte sich in der Befragung von Mayer / Reuling zu etwas über einem Drittel aus Ausbildungsleitern, zur Hälfte aus Gruppenleitern und dem verbleibenden Rest aus Sachbearbeitern, ergänzt durch einige wenige hauptamtliche Ausbilder, zusammen.

Wie im Handwerk und im Produktionsbereich der Elektroindustrie sehen Mayer / Reuling die Ausbildungsbedingungen im kaufmännischen Bereich dadurch gekennzeichnet, daß jene Ausbilder, die von ihrer Position her über die größten Handlungsspielräume verfügen, in Wirklichkeit am wenigsten mit den Auszubildenden zusammen sind, wenn auch durch die

räumlich größere Verbundenheit persönliche Kontakte zwischen Vorgesetzten und Ausbildern häufiger seien. Als einschränkende Aspekte werden von den Autoren für diese Personengruppe genannt:

- die festgelegten Arbeitsabläufe werden für die Entwicklung von Selbständigkeit und Kritikfähigkeit als hinderlich empfunden
- die begrenzte Aufenthaltsdauer in den kaufmännischen Abteilungen (hohe Arbeitsteilung) von teilweise nur wenigen Tagen
- fehlende abteilungsübergreifende Abstimmung
- große zeitliche Arbeitsbelastung der Ausbilder
- eine planmäßige Förderung nichtfachlicher Qualifikation wird "von vielen Ausbildern" nicht als Aufgabe des Betriebes gesehen
- die Überforderung der Ausbilder (ebd., S. 43 ff.).

Zusammenfassend kommen Mayer / Reuling zum Ergebnis: "Die betrieblichen Ausbildungsbedingungen schränken offenbar beträchtlich die Möglichkeiten der Ausbilder ein, planmäßig auf die Entwicklung nichtfachlicher Qualifikationen bei den Auszubildenden Einfluß zu nehmen. Dies gilt stärker für die nebenberuflichen Ausbilder in Industrie und Handwerk als für die hauptberuflichen Ausbilder in den industriellen Lehrwerkstätten. Es trifft auch stärker für die nebenberuflichen Ausbilder zu, die auf den niedrigeren Positionen der betrieblichen Hierarchie als Elektromonteure oder als kaufmännische Sachbearbeiter tätig sind. Auf den höher angeordneten Positionen der betrieblichen Hierarchie haben die nebenberuflichen Ausbilder durch ihre Anweisungsbefugnis einen größeren Handlungsspielraum, den sie teilweise für eine planmäßige

Vermittlung nichtfachlicher Qualifikationen zu nutzen suchen. Von daher können sie gegenüber den betrieblichen Strukturen einen eigenständigen Einfluß auf die nichtfachliche Qualifizierung der Auszubildenden ausüben. Wie groß dieser Einfluß nun aber tatsächlich ist, hängt von der Bedeutung ab, der sie der Förderung nichtfachlicher Qualifikationen bei den Auszubildenden beimessen" (Mayer / Reuling 1986, S. 46 f.).

### 2.2.2 Zielorientierungen des betrieblichen Bildungspersonals

In der wissenschaftlichen Literatur finden keine einheitlichen Systematiken zur Kennzeichnung von Lehrzielen bzw. anzustrebenden Qualifikationen Verwendung. Relativ gängig ist die von Hurrelmann vorgenommene Unterscheidung von funktional-prozeßabhängigen und extrafunktional-prozeßunabhängigen Qualifikationen, wobei ersteren technisch-instrumentelle und letzteren normativ-regulative, normativ-motivationale und normativ-politische Qualifikationen zugeordnet werden (Hurrelmann 1975, S. 88 f.).

Magenheim u. a. unterscheiden zwischen stark prozeßgebundenen (technische Regeln), partiell prozeßgebundenen (technische Regeln, regulative Normen wie beispielsweise hierarchische Kommunikationskompetenz) und weitgehend prozeßungebundene Qualifikationen (allgemeine technische Regeln, normative Orientierungen, normativ-politische Einstellungen). (Magenheim u. a. 1981, S. 46)

In der neueren Literatur zur Methodik betrieblicher Ausbildung werden auf der Basis des vermuteten Qualifikationsbedarfs der Unternehmen Fachkompetenz, Methodenkompetenz (Fähigkeit zur selbständigen Aneignung neuer Kenntnisse und Fertigkeiten), Sozialkompetenz (Fähigkeit mit anderen kommunikativ und kooperativ zusammenzuarbeiten) und Mitwirkungskompetenz (Fähigkeit, den eigenen Arbeitsplatz und Arbeitsstrukturen mitzugestalten) unterschieden (vgl. z. B. Bunk /

Zedler 1986, S. 6 f.). Fricke / Fricke weisen in ihrer empirischen Untersuchung zur Vermittlung und Verwendung von Qualifikationen in Großbetrieben der Metallindustrie als Ausbildungsziele Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Lernfähigkeit aus, die ihnen als ausreichend scheinen, ein Qualifikationspotential zu beschreiben, "das für berufliche Tätigkeiten nicht nur vorgeschriebene Aufgabenerfüllung, sondern auch individuelle und kollektive Veränderungen gegebener Arbeitsbedingungen und Arbeitsaufgaben im Interesse der Beschäftigten erlaubt" (Fricke / Fricke 1976, S. 327 ff.).

In einer Reihe von Untersuchungen zur beruflichen Sozialisation werden zunächst grob fachliche und nichtfachliche bzw. überfachliche Qualifikationen unterschieden (vgl. z. B. Mayer u. a. 1981, Mayer / Reuling 1986, Lawaczeck u. a. 1986).

Das Bild wird weiter bereichert durch die sogenannten Schlüsselqualifikationen, welchen für die Zukunft eine immer größere Bedeutung zugemessen wird (Mertens 1974). In der folgenden Darstellung wird eher pragmatisch in Orientierung an den vorliegenden Untersuchungsergebnissen verfahren und zunächst zwischen "übergreifenden", "fachlichen" und "nichtfachlichen" Zielorientierungen unterschieden. Als "übergreifende" werden dabei jene verstanden, die sich auf die grundlegenden Orientierungen der Ausbilder beziehen und Aussagen zur Rückbindung der handlungsleitenden Zielsetzungen an betriebliche Vorgaben einerseits und pädagogisch-professionelle Begründungen andererseits ermöglichen. Den fachlichen Qualifikationen werden eher technisch instrumentelle Kenntnisse und Fertigkeiten zugeordnet, die relativ stark an bestimmte Arbeitsplätze (oder Berufe) gebunden und daher auf einen eingeschränkten, spezifischen Anwendungsbereich bezogen sind. Unter "nichtfachlichen" Zielsetzungen bzw. Qualifikationen, zum Teil auch als normative (Hurrelmann) bzw. sozial-normative Ausbildungsziele ausgewiesen (Lawaczeck u. a. 1986, S. 9 f.), werden hier in Anlehnung an Mayer / Reuling jene "Haltungen, Einstellungen, Handlungsbereitschaften

verstanden..., die mit der Persönlichkeit eines Menschen zusammenhängen und dem aktuellen beruflichen Handeln oder Verhalten zugrundeliegen" (Mayer / Reuling 1986, S. 4).

Nach Mayer / Reuling lassen sich solch nichtfachliche Qualifikationen auf mehreren, miteinander in Zusammenhang stehenden Ebenen erfassen. So könnten darunter grundlegende, persönlichkeitsstrukturelle Merkmale wie beispielsweise Ichstärke, Identität bzw. einzelne kognitive und soziale Kompetenzen subsumiert werden oder aber von vornherein in Verbindung mit Strukturen und Anforderungen betrieblicher Arbeit bestimmt, jene Qualifikationen gefaßt werden, auf deren Grundlage überhaupt erst fachliche Qualifikationen sinnvoll zur Anwendung gebracht werden können, wie beispielsweise ein gewisses Maß an Selbständigkeit, Kritikfähigkeit und die sogenannten Arbeitstugenden (Mayer / Reuling 1986, S. 4).

Nichtfachliche bzw. sozial-normative Qualifikationen scheinen im Gegensatz zu den technisch-fachlichen weniger auf einen spezifischen Bereich eingeschränkt und eher auf andere Bereiche übertragbar zu sein. Im Vergleich zu technisch-fachlichen Qualifikationen - so besteht Anlaß zu vermuten - werden diese Qualifikationen auch stärker durch vor- und außerberufliche Einflüsse bestimmt (vgl. z. B. Lawaczeck u. a. 1986, S. 10; Mayer u. a. 1981).

#### **2.2.2.1 Übergreifende und fachliche Zielorientierungen**

Wie oben bereits angemerkt, verweisen verschiedene neuere Untersuchungen darauf, daß sich das betriebliche Ausbildungspersonal in seinen ausbildungsbezogenen Zielsetzungen primär an betrieblichen Erfordernissen bzw. Vorgaben orientiert und eigene pädagogisch-professionelle Begründungen - soweit vorhanden - nachordnet. Diese Orientierung an betrieblichen Erfordernissen gilt nach Pätzold u. a. für alle abhängig

Beschäftigten. "Die Denk- und Handlungsorientierungen der in Unternehmen Arbeitenden sind eng mit dem Anforderungsprofil ihrer Positionen verbunden, das sich innerhalb bestimmter arbeitsteiliger Produktionsprozesse herausbildet. Sie werden von ökonomisch und institutionell vorstrukturierten Rahmenbedingungen geprägt, die auf die Individuen den Zwang zur Einordnung in formalisierte Interaktions- und Kommunikationsmuster ausüben" (Pätzold u. a. 1986b, S. 79 f.). Andere Orientierungen führten zwingend zu Konflikten mit den vorgeetzten Ebenen.

Für das hauptamtliche berufliche Ausbildungspersonal bedeute dies vor allem, daß es in erster Linie der Zielsetzung verpflichtet sei, den Ausbildungserfolg (Prüfungsergebnisse) zu sichern, da dies zunächst der zentrale Prüfstein sei, an dem das Ausbildungspersonal von der Unternehmensleitung gemessen werde (ebd., S. 80).

Vor diesem Hintergrund sei auch die Wahrnehmung fürsorglicher Funktionen gegenüber dem Auszubildenden zu sehen, denn indem der Ausbilder dem Jugendlichen in Krisensituationen als "väterlicher Freund" zur Seite stehe, sei es ihm möglich, evtl. davon ausgehende negative Auswirkungen im Leistungsbe- reich abzufangen. Pätzold u. a. interpretieren dies als positionstypisches Interesse, motiviert durch den Anspruch, auf jeden Fall den Ausbildungserfolg zu sichern (ebd., S. 83).

Die Denk- und Handlungsorientierungen hauptamtlicher Ausbil- der seien weiter unmittelbar auf die institutionell-organisa- torisch vorgegebenen Rahmenbedingungen bezogen und entschei- dend von diesen geprägt. Das heißt, die Orientierungen der Ausbilder seien bestimmt von (betrieblichen) Verordnungs-kata- logen jeglicher Art (Arbeitsordnung, Arbeitszeitordnung, Ausbildungsordnungen, Stoffpläne), durch die der Weg zum Ziel vorgezeichnet sei (Pätzold u. a. 1986b, S. 85 f.).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Fricke / Fricke, die Ausbildern und betrieblichen Berufsbildungsexperten<sup>66)</sup> die Frage vorlegten, ob sich die Fachkompetenzvermittlung auf die vorgeschriebenen fachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten beschränken solle.

Berufsbildung soll sich auf die vorgeschriebenen fachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten beschränken (Angaben in %)

	Ausbilder	betr. Experten
zustimmend	55	6
unentschieden	21	16
nicht zustimmend	24	78

(Fricke / Fricke 1976, S. 362)

Auffällig an diesem Ergebnis ist vor allem die große Beurteilungsdiskrepanz zwischen Ausbildern und betrieblichen Experten, die Fricke / Fricke allerdings nicht befriedigend erklären können.

Für nebenamtliche Ausbilder sind in der Regel völlig andere betriebliche Anforderungen für das Ausbildungshandeln bestimmend. Sie stehen im Gegensatz zum hauptamtlichen Ausbildungspersonal vor dem Problem, daß sie neben ihrer Hauptaufgabe, der möglichst effektiven Erledigung ihrer Arbeitsaufträge,

---

66) Dabei handelte es sich um Personen, die zielsetzende Funktionen in Ausbildungs- und Personalabteilungen, im Betriebsrat und in der Jugendvertretung in Großbetrieben der Metallindustrie wahrnehmen (Fricke / Fricke 1986, S. 361).

Ausbildungsaufgaben übernehmen sollen. Die Ausbildung im Handwerk wird nach Pätzold u. a. denn auch "derart stark von den Produktivitäts- und Rentabilitätsinteressen des jeweiligen Einzelbetriebes dominiert, daß dem Ausbilder eine Hinwendung zu den Interessen und Ansprüchen des Auszubildenden, der häufig im konkreten Arbeitsvollzug nach theoretischen Erklärungen und Demonstrationen verlangt, so gut wie unmöglich ist. Es wird im wahrsten Sinne des Wortes erwartet, daß sich Lernprozesse 'en passant' einstellen" (Pätzold u. a. 1986b, S. 182).

In die gleiche Richtung weisen die Ergebnisse einer Schweizer Studie, wonach im Handwerk Ausbildungsziele im Vordergrund stehen, die "bezogen auf Betrieb und Beruf funktional sind", d. h., daß jene Anforderungen betont werden, die "das reibungslose Einfügen des Lehrlings in den Betrieb und seinen Einsatz als Arbeitskraft betreffen" (Lawaczeck u. a. 1986, S. VI f.).

Vergleichbare Verhältnisse sind nach Pätzold u. a. ebenso in der produktionsintegrierten Ausbildung mittlerer Industriebetriebe anzutreffen, was dazu führe, daß die nebenamtlichen Ausbilder die Auszubildenden so einsetzen, daß es sich rentiere. Lediglich in Großbetrieben führten kompliziertere Fertigungsanlagen dazu, daß dieser Weg nicht beschritten werden könne und das nebenamtliche Ausbildungspersonal in größerem Maße systematische Ausbildungsaktivitäten entfalte, wenn auch teilweise zeitbedingt nicht in wünschenswerter Weise (Pätzold u. a. 1986b, S. 189 ff.).

Das betriebszweckorientierte Ausbildungsinteresse der Ausbilder ist nach Pätzold u. a. auch weitgehend bestimmend für die fachübergreifende Qualifikationsvermittlung<sup>67)</sup>

Darauf, daß das betriebliche Ausbildungspersonal die Notwendigkeit sieht, eigenes Handeln nicht allein an betrieblichen Vorgaben zu orientieren, sondern Interessen weiterer Bezugsgruppen zu berücksichtigen, deuten die Ergebnisse von Roth hin, nach welchen 58 % der Befragten der Aussage zustimmten, daß die Interessen der Betriebsleitung die Berufsausbildung nicht bestimmen sollten. Orientieren sollten sich die Ausbilder in eigener Perspektive vielmehr auch an Vorstellungen und Wünschen weiterer Bezugsgruppen.

So befürworten 65 % der von Roth befragten Ausbilder eine Orientierung an den Wünschen der Auszubildenden, 53 % an den Wünschen der Berufsschullehrer, 76 % an den Aussagen der Wissenschaft, 15 % an den Vorstellungen der Gewerkschaften und mit 80 % am stärksten ausgeprägt an den Erfordernissen des Betriebes (Roth 1981, S. 207 ff, 455).

Abhängig ist die jeweilige Orientierung u. a. von der Branchenzugehörigkeit der Ausbilder (ebd. S. 210 f.).

Die Befürwortung der Orientierung an den Wünschen und Erwartungen unterschiedlicher Bezugsgruppen legt die Vermutung nahe, daß Rollenkonflikte im Alltag des Ausbilders eine wesentliche Rolle spielen.

---

67) Pätzold u. a. gehen noch weiter, indem sie feststellen: "Die Unabdingbarkeit betrieblicher Forderungen und die Unverzichtbarkeit ihrer Umsetzung auf der einen sowie der Bedarf und die Notwendigkeit, auch unter diesen Bedingungen Identität und Handlungsfähigkeit herzustellen, auf der anderen Seite bedingen vielmehr die Herausbildung einer pädagogischen Alltagstheorie, die die Wahrnehmung der gesamten Umwelt unter der Maßgabe des betrieblichen Anforderungsprofils (neu) organisiert" (Pätzold u. a. 1986b, S. 164).

#### 2.2.2.2 "Nichtfachliche" Ausbildungsziele des betrieblichen Ausbildungspersonals

Wie oben bereits ausgeführt, werden hier unter nichtfachlichen Zielsetzungen jene verstanden, die auf Haltungen, Einstellungen und Handlungsbereitschaften gerichtet sind, die dem beruflichen Handeln und Verhalten zugrundeliegen. Nach Gonon u. a. sind nichtfachliche Ausbildungsziele<sup>68)</sup> im Gegensatz zu fachlichen instrumentell - technischen Ausbildungszielen relational, d.h. "sie strukturieren das soziale Verhältnis des Lehrlings zum Ausbilder" (Gonon u. a. 1988, S. 74). In den empirischen Untersuchungen, die nichtfachliche Zielsetzungen des betrieblichen Bildungspersonals - primär oder sekundär - zum Gegenstand haben<sup>69)</sup>, werden der Erfassung dieser Zielsetzungen unterschiedliche Systematiken und Schwerpunkte zugrundegelegt<sup>70)</sup>.

Lawaczeck u. a. nehmen beispielsweise eine Ausdifferenzierung der sozial-normativen Ziele nach ihrem Bezug vor und unterscheiden Ziele, die das Verhältnis Lehrling - Arbeit (insbesondere Arbeitstugenden wie Ordentlichkeit, Sauberkeit, Pünktlichkeit etc.), das Verhältnis Lehrling - soziale Umgebung (bezogen auf das betriebsinterne Sozialgefüge und externe soziale Kontakte) und das Verhältnis Lehrling - Betrieb (vom Ausbilder losgelöste betriebliche Normen z. B.

---

68) Gonon u. a. unterscheiden fachliche, allgemein fachbezogene und nichtfachliche Ausbildungsziele (Gonon u. a. 1988, S. 67 ff)

69) Einbezogen wurden in die folgende Darstellung Ergebnisse folgender Studien: Mayer / Reuling 1986, Lawaczeck u. a. 1986, Mayer u. a. 1981, Michelsen 1979, Fricke / Fricke 1976 u. Pätzold u. a. 1986b.

70) Bei Pätzold u. a. sind keine speziellen Aspekte explizit ausgewiesen (Pätzold u. a. 1986b).

das Prinzip der Gewinnmaximierung) betreffen (Lawaczeck u. a. 1986, S. 11).

Mayer u. a. verwenden auf der Basis von Tätigkeitsanalysen für schlosserische Berufe des Handwerks und für Maschinenschlosser folgende Kategorien: Präzision, Ausdauer, ökonomisches Arbeitsverhalten, Ordnung, Dispositionsvermögen, Selbständigkeit, Flexibilität, Kritik und Entscheidungsfähigkeit, Kooperationsvermögen, Interesse an der Arbeit und Leistungsorientierung (Mayer u. a. 1981, S. 108); für Industriekaufleute die Kategorien: "Zuverlässigkeit/Verantwortung, Ausdauer, ökonomisches Arbeitsverhalten, Dispositionsvermögen, Selbständigkeit, Flexibilität, Kritik- und Entscheidungsfähigkeit, Kooperationsvermögen, Interesse an der Arbeit, Leistungsorientierung" (ebd., S. 108). Das heißt, die bei den gewerblichen Auszubildenden verwendeten Kategorien Präzision und Ordnung werden bei den kaufmännischen Auszubildenden ersetzt durch die Kategorien Zuverlässigkeit/Verantwortung.

Mayer / Reuling berücksichtigen im Bemühen, vor allem jene Zielsetzungen der Ausbilder zu erfassen, die aus Sicht der Autoren einerseits notwendig sind zur Erfüllung betrieblicher Anforderungen, andererseits als Voraussetzung zu eigener Interessenformulierung und Begründung, folgende Kategorien: Leistungsbereitschaft (verstanden als Interesse, Initiative und Engagement), Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Kenntnis ausbildungs- bzw. arbeitsplatzübergreifender Zusammenhänge und Flexibilität im Hinblick auf betriebsübergreifende künftige berufliche Anforderungen (Mayer / Reuling 1986, S. 10 f.).

Michelsen erfaßte getrennt die Einschätzungen der Ausbilder zur Wichtigkeit und zum Vorhandensein folgender Eigenschaften bei den Auszubildenden: Fleiß, Intelligenz, Kritikfähigkeit, Interesse, Höflichkeit, Gehorsam, Ordentlichkeit und Verantwortungsbewußtsein (Michelsen 1979, S. 144 f.).

Fricke / Fricke erfaßten auf die Sozialkompetenz ausgerichtete Ausbildungsziele, differenziert nach Umfang und Reichweite. Im einzelnen unterschieden sie hierarchieorientierte Qualifikationen (Ausführung von Anweisungen), individuell orientierte Qualifikationen (z. B. Aufstiegsorientierung), kollektivorientierte Qualifikationen (z. B. Artikulation und Durchsetzung gemeinsamer Interessen) und arbeitsplatz-, unternehmens- und gesellschaftsbezogene Qualifikationen. Neben diesen Merkmalen sahen sie als weitere wichtige Dimension den disziplin- oder autonomieorientierten Charakter, der die einzelnen Zielsetzungen kennzeichnet (Fricke / Fricke 1976, S. 330, 368 f.).

Wenn zum Teil auch größere Überschneidungen in den verwendeten Kategorien festzustellen sind, sprechen dennoch verbleibende Unterschiede der Kategorisierung und Datengewinnung in diesen Untersuchungen dafür, die Ergebnisse im einzelnen zu würdigen und zunächst auf eine integrierte Darstellung zu verzichten.

Lawaczeck u. a. führten in der deutschsprachigen Schweiz ihre Untersuchung in Form von betrieblichen Fallstudien im Zeitraum vom 1.5.84 - 31.12.85 durch und berücksichtigten in je drei Kleinbetrieben die Ausbildungsberufe Schreiner, Koch und Verkäuferin in der Bekleidungsbranche. Im folgenden werden daraus lediglich die Ergebnisse bezüglich der verfolgten nichtfachlichen Zielsetzungen in der Ausbildung von Schreibern und Verkäuferinnen berücksichtigt.

Eine Übersicht über die in den Textilbetrieben verfolgten Zielsetzungen - die hier explizierten Kategorien wurden von Lawaczeck u. a. vorab entwickelt - gibt die auf S. 77 wiedergegebene Tabelle.

Danach wird in diesem Bereich der Unterordnung die größte Bedeutung beigemessen, gefolgt von "äußerer Erscheinung", Einsatz, Selbständigkeit (anstehende Arbeit erkennen und

unter Berücksichtigung vorgegebener Kompetenzen selbständig erledigen), der Anpassung an Mitarbeiter und Kunden und der Belastbarkeit im Umgang mit Kunden. Das "Portrait einer guten Verkaufslehrtöchter" beschreiben Lawaczeck u. a. auf dieser Basis:

"So müßte diese also in erster Linie fügsam sein, sich unterordnen, kein 'Querulant sein', nicht reklamieren, sondern 'machen was der Chef sagt'. Ferner sollte sie Wert auf eine gepflegte äußere Erscheinung legen, indem sie stark auf persönliche Hygiene achtet, z. B. immer mit sauberen Haaren zur Arbeit erscheint, sich diskret schminkt und sich vor allem gut anzieht. Jeans werden nicht gerne gesehen. Die gute Lehrtöchter zeigt zudem eine richtige Einstellung zur Arbeit, indem sie sich Mühe gibt und einsetzt, nicht etwa nur herumsteht, sondern auch zupacken kann. Dies geht Hand in Hand mit der Selbständigkeit, welche sich darin äußert, daß die Lehrtöchter die 'Arbeit sehen', ihre Arbeit selbst einteilen und auch Eigeninitiative entwickeln sollte. Eine gute Lehrtöchter ist auch vom sozialen Verhalten her ein umgänglicher Typ. Er kann sich gut in die Belegschaft einfügen und an die herrschende Stimmung anpassen. Sie kommt mit den anderen gut aus. Was die Kundschaft anbelangt, kann sie sich auf jeden Kunden, auf jung oder alt einstellen und auch bei schwierigen Kunden adäquat reagieren, was ab und zu auch Diplomatie verlangt. Bei problematischen Kunden übt sie sich in Geduld, beherrscht sich, beißt die Zähne zusammen und versucht immer zu lächeln und freundlich zu bleiben. Sie explodiert nie" (Lawaczeck u. a. 1986, S. 77 ff.).

Angestrebte Ziele in den Verkaufsbetrieben

Ober- kate- gorie	Kategorie	Betrieb			Gesamtwert
		V1	V2	V3	
SOZ-IN	gute Umgangsformen	*	***	*	5 *****
	Solidarität	*	**	**	5 *****
	Zusammenarbeit	0	-	0	0
	Anpassung	**	***	**	7 *****
	Unterordnung	***	***	***	9 *****
	soziale Belastung	-	*	***	4 ****
	Durchsetzungsvermögen	-	-	**	2 **
SOZ-EX	gute Umgangsformen	**	**	*	6 *****
	Anpassung	**	***	**	7 *****
	Empathie	**	**	**	6 *****
	Belastbarkeit	***	***	*	7 *****
	Durchsetzungsvermögen	*	**	**	5 *****
	verbale Fähigkeiten	**	**	-	4 ****
ARBER	äussere Erscheinung	***	**	***	8 *****
	Sauberkeit und Ordnung	*	***	-	4 ****
	Sorgfalt	-	-	*	1 *
	Einsatz	*	***	***	7 *****
	Selbständigkeit	*	***	***	7 *****
	Zuverlässigkeit	**	-	*	3 ***
	Effizienz	-	-	**	2 **
	Über- / Unterforderung	-	*	0	1 *
	Berufsmotivation	**	*	***	6 *****
	Ästhetik	0	-	**	2 **
BETR	Identifikation mit Betrieb	**	*	*	4 ****
	Sparsamkeit	0	0	0	0
	Umsatzdenken	**	*	-	3 ***

SOZ-IN : Ziele, die sich auf soziales Verhalten im Betrieb beziehen

SOZ-EX : Ziele, die soziales Verhalten gegenüber Gästen / Kunden betreffen

ARBER : Ziele, die mit der Arbeitstätigkeit und dem Beruf zusammenhängen

BETR : Betriebsbezogene Ziele

-,\*,\*\*,\*\*\* : zunehmende Relevanz

0 : fehlende Werte (nur erste 3 Spalten)

(Lawaczeck u.a. 1986, S. 78)

Ebenfalls als von Bedeutung, aber weniger wichtig, werden die Ziele "gute Umgangsformen", "Empathie" und "Berufsmotivation" eingeschätzt, d. h. die Auszubildenden haben immer freundlich und zuvorkommend, einfühlsam bzw. psychologisch geschickt zu

sein und Spaß am Verkaufen zu haben. Daraus wird deutlich, daß vor allem jenen nichtfachlichen Zielen Bedeutung zugemessen wird, die in (engem) Zusammenhang zur Arbeitstätigkeit stehen bzw. "Grundbedingungen für adäquate Erfüllung der Aufgaben im Verkauf darstellen" (Lawaczeck u. a. 1986, S. 79).

Eine etwas andere Reihenfolge der verfolgten Zielsetzungen ergab sich bei Lawaczeck u. a. für die Ausbildung im Schreinerberuf. Nach der unten wiedergegebenen Tabelle sind hier die wichtigsten Ziele Selbständigkeit<sup>71)</sup>, Zuverlässigkeit, Sorgfalt und Unterordnung und damit wiederum Ziele, die funktional zur Arbeitstätigkeit sind. Deutlich hinter diesen Zielen abfallend, jedoch immer noch von Bedeutung, sind Ziele wie Effizienz, Sauberkeit, Ordnung, Einsatzbereitschaft, gute Umgangsformen sowie die Identifikation mit dem Betrieb. Nahezu keine Rolle spielen, abgesehen von "guten Umgangsformen", die von Lawaczeck u. a. dem sozial-externen Bereich zugeordneten Kategorien (ebd., S. 215 ff.).

---

71) Bei den Schreibern liegt der Hauptakzent beim "Mitdenken", "Arbeiten sehen" und "nicht zu viel fragen müssen" (Lawaczeck u. a. 1986, S. 212).

Angestrebte Ziele in den Schreinerbetrieben

Ober- kate- gorie	Kategorie	Betrieb			Gesamtwert
		S1	S2	S3	
SOZ-IN	gute Umgangsformen	*	*	0	2 **
	Solidarität	-	*	*	2 **
	Zusammenarbeit	0	*	-	1 *
	Anpassung	*	*	-	2 **
	Unterordnung	***	**	***	8 *****
	soziale Belastung	*	**	0	3 ***
	Durchsetzungsvermögen	0	*	0	1 *
SOZ-EX	gute Umgangsformen	-	**	**	4 ****
	Anpassung	0	-	*	1 *
	Empathie	0	0	-	0
	Belastbarkeit	0	0	0	0
	Durchsetzungsvermögen	0	-	-	0
	verbale Fähigkeiten	0	-	-	0
ARBER	äussere Erscheinung	-	*	*	2 **
	Sauberkeit und Ordnung	-	*	***	4 ****
	Sorgfalt	***	**	***	8 *****
	Einsatz	**	**	-	4 ****
	Selbständigkeit	***	***	***	9 *****
	Zuverlässigkeit	**	***	***	8 *****
	Effizienz	*	**	**	5 *****
	Über- / Unterforderung	0	*	0	1 *
	Berufsmotivation	*	**	-	3 ***
Ästhetik	0	-	-	0	
BETR	Identifikation mit Betrieb	*	*	**	4 ****
	Sparsamkeit	-	-	**	2 **
	Umsatzdenken	0	*	-	1 *

SOZ-IN : Ziele, die sich auf soziales Verhalten im Betrieb beziehen

SOZ-EX : Ziele, die soziales Verhalten gegenüber Gästen / Kunden betreffen

ARBER : Ziele, die mit der Arbeitstätigkeit und dem Beruf zusammenhängen

BETR : Betriebsbezogene Ziele

-,\*,\*\*,\*\*\* : zunehmende Relevanz

0 : fehlende Werte (nur erste 3 Spalten)

(Lawaczeck u.a. 1986, S. 216)

Das Schwergewicht der zwischen 1974 und 1976 durchgeführten Untersuchung von Mayer u. a. liegt auf der Erfassung der Entwicklung des gesellschaftlichen Bewußtseins von Auszubildenden im Verlaufe der betrieblichen Lehre, wobei diese Entwicklung systematisch auf die Strukturen der Ausbildung im Betrieb bezogen wird. In diesem Zusammenhang werden auch Handlungsprogramme<sup>72)</sup> für pädagogische Interaktionen in der betrieblichen Ausbildung erfaßt, differenziert nach den "Ausbildungsformen", systematische und unsystematische Ausbildung von Maschinenschlossern (4/3 Betriebe), schlosserische Berufe im Handwerk (4 Betriebe) sowie systematische und unsystematische Ausbildung von Industriekaufleuten<sup>73)</sup> (je 4 Betriebe). Im Vordergrund standen jene Handlungsprogramme,

---

72) Mayer u. a. unterscheiden zwei Grundformen von Handlungsprogrammen. "Zweckprogramme beschreiben solche Handlungsmuster, die Ziele mit bestimmten zeitlichen Situationen verbinden, wobei die Wahl der Mittel oder Kommunikationen offenbleibt. Das bedeutet für pädagogische Interaktionen, die die Vermittlung von Leistungs- und Verhaltensanforderungen zum Ziel haben, daß das Vorgehen der Ausbilder nicht im einzelnen eindeutig vorgeschrieben ist. Sie können beispielsweise Probleme berücksichtigen, die sich aus den jeweiligen räumlichen, zeitlichen und sachlichen Bedingungen der Koordination von gegensätzlichen Anforderungen in Arbeit und Ausbildung ergeben. Konditionalprogramme kennzeichnen einen zweiten Typ von Handlungsprogrammierung, bei dem unabhängig von bestimmten Zeitvorgaben auslösende Signale für vorgegebene Kommunikationen benannt werden. Diesem Handlungsprogramm entspricht das Sanktions- und Beurteilungssystem in der betrieblichen Ausbildung: Ausbilder machen von ihren Sanktionsmöglichkeiten nur in bestimmten Fällen Gebrauch. Das Beurteilungssystem ist zwar Bestandteil der Ausbildungsorganisation, wird aber in Form von Einzelbewertungen nur bei gegebenem Anlaß aktualisiert" (Mayer u. a. 1981, S. 53).

73) Mayer u. a. berücksichtigten weiter überbetriebliche Lehrwerkstätten für metallgewerbliche Berufe und die Berufsgrundschule für Metall- und kaufmännisch-verwaltende Berufe, die in diesem Bericht jedoch unberücksichtigt bleiben (Mayer u. a. 1981, S. 34 f.)

die auf die normative Qualifizierung der Jugendlichen gerichtet waren (ebd., S. 108). Die Ergebnisse von Mayer u. a. verweisen, wie jene von Lawaczeck u. a. darauf, daß die normative Qualifizierung abhängig ist von den betrieblichen Strukturen und Anforderungen.

Die systematischen Ausbildungsformen zeichnen sich nach Mayer u. a. dadurch aus, daß die pädagogischen Interaktionen zwischen Ausbildern und Auszubildenden durch Handlungsprogramme gegenüber kurzfristigen betrieblichen Anforderungen abgesichert sind und die dort tätigen, überwiegend hauptamtlichen Ausbilder eher willens und in der Lage seien, bei der Vermittlung von Leistungs- und Verhaltensanforderungen Handlungsprogramme einzusetzen. Allerdings unterscheidet sich die nichtfachliche Qualifikationsvermittlung in der systematischen Maschinenschlosserausbildung und der systematischen Industriekaufleuteausbildung in charakteristischer Weise.

"In der Maschinenschlosserausbildung werden unmittelbar arbeitsbezogene Normen, wie Präzision, Ausdauer, ökonomisches Arbeitsverhalten, Dispositionsvermögen und - innerhalb gewisser Grenzen - auch Selbständigkeit eingeübt. Hinzu kommen eher traditionelle Normen, wie Ordnung und Sauberkeit, wobei das Ausmaß, in dem diese Qualifikationen verlangt werden, von Betrieb zu Betrieb bzw. von Ausbilder zu Ausbilder variiert. Auch sind die Zweckprogramme in dieser Ausbildungsform vor allem auf die Förderung von Leistungsorientierung mit durchgängig individualistischer Intention abgestellt. Normative Qualifikationen, wie Kooperationsfähigkeit, Flexibilität und Kritik- und Entscheidungsfähigkeit werden nicht in systematischer Form zu vermitteln gesucht.

In der systematischen Industriekaufleute-Ausbildung sind die dort angewandten Zweckprogramme vor allem auf die Vermittlung fachlicher Qualifikationen ausgerichtet. Normative Qualifikationen werden zwar auch im Rahmen solcher Handlungsprogramme vermittelt, doch steht hierbei mehr die Aufgabe im

Vordergrund, bereits in der vorberuflichen Sozialisation übernommene normative Orientierungen an die jeweils spezifischen betrieblichen Bedingungen anzupassen und zu festigen. Innerhalb dieser Einschränkung werden in der praktischen Ausbildung ebenfalls arbeitsbezogene Normen wie Zuverlässigkeit, Sorgfalt und Ausdauer, in sehr beschränktem Maße auch Verantwortung und Selbständigkeit vermittelt. Im Unterschied zur Maschinenschlosser-Ausbildung werden in dieser Ausbildungsform im Werkunterricht aber auch Kritik und Entscheidungsfähigkeit, Flexibilität und Kooperationsfähigkeit zu fördern gesucht" (Mayer u. a. 1981, S. 135).

In den unsystematischen Ausbildungsformen ist nach Mayer u. a. kaum die Möglichkeit zur Durchführung von Handlungsprogrammen gegeben, was sie auf die Produktionsnähe der Ausbildung und die "wenig professionalisierten Ausbilder" zurückführen (ebd. S. 136). Statt dessen werde in den unsystematischen Ausbildungsformen weitgehend darauf vertraut, "daß die Auszubildenden die erforderlichen normativen Qualifikationen im Rahmen ihrer Mitarbeit im betrieblichen Produktions- bzw. kaufmännischen Verwaltungsprozeß durch Anpassung lernen" (ebd., S. 137).

Generell gelte für diese Ausbildungsformen auch, daß Verhaltensanforderungen stärker betont würden als Leistungsanforderungen. Gewisse Ansätze einer systematischen Vermittlung (arbeitsbezogener) Normen wie Präzision, Qualität der Arbeit und im begrenzten Maße organisatorisches Dispositionsvermögen und Selbständigkeit fänden sich in der unsystematischen Maschinenschlosserausbildung (Ausbildung in Lehrecken), wobei die Anforderungen deutlich unter jenen der systematischen Ausbildungsform liege. Daneben werde auf Ordnung gesehen und durch entsprechende Anreize eine gewisse Leistungsorientierung zu erzielen gesucht.

In der unsystematischen Industriekaufleuteausbildung und der Ausbildung im Handwerk sei die Personenabhängigkeit der

Ausbildung besonders stark ausgeprägt, vermittelt würden jedoch auch hier die arbeitsbezogenen Normen wie Zuverlässigkeit, Sorgfalt und Ausdauer, motiviert durch eine möglichst produktive Einsetzbarkeit der Auszubildenden (ebd., S. 110 ff., 137).

Wichtige Unterschiede zeigen sich bezüglich der normativen Qualifikationsvermittlung bzw. Entwicklung im Vergleich zwischen gewerblichen und kaufmännischen Ausbildungsbereichen. Dazu Mayer u. a. wörtlich:

"Im gewerblichen Ausbildungsbereich kann - aufgrund der Dominanz traditioneller Normen wie Ordnung, Disziplin und Gehorsam - eher die Unterordnung unter von außen vorgegebene Anforderungen vorherrschend sein, im kaufmännischen Ausbildungsbereich - entsprechend der in diesem Tätigkeitsbereich weniger auf generelle Folgebereitschaften, die Bereitschaft sich unterzuordnen ausgerichtete Normen - eine begrenzte Kritikbereitschaft. Eine solche Kritikbereitschaft ist insbesondere bei Industriekaufleuten mit systematischer Ausbildung in den normativen Anforderungen verankert" (Mayer u. a. 1981, S. 144).

Dabei sei allerdings zu berücksichtigen, daß in beiden Ausbildungsbereichen ein prinzipielles Akzeptieren betrieblicher Anforderungen und Strukturen verlangt werde, wenn daran auch unterschiedliche Erwartungen geknüpft seien; im kaufmännischen Bereich eine prinzipielle Anerkennung der betrieblichen Hierarchie, die Momente einer Identifikation mit dem Betrieb einschließe, jedoch auf dieser Basis auch Kritik an einzelnen Aspekten betrieblicher Strukturen akzeptiere und zum Teil auch fördere und im gewerblichen Bereich eine Unterordnung unter Personen und vorgegebene Anforderungen, die jedoch auch den Charakter einer "äußerlichen Konformität" haben könne und keine Anerkennung der betrieblichen Hierarchie beinhalten müsse (ebenda, S. 144).

Die Untersuchung von Mayer / Reuling - durchgeführt vom Oktober 1982 bis Februar 1984 - ist primär den Einstellungs- und Orientierungsmustern betrieblicher Ausbilder zur Vermittlung nichtfachlicher Qualifikationen im Betrieb gewidmet.

Befragt wurden insgesamt 138 Personen, davon 127 haupt- und nebenamtliche Ausbilder und 11 Ausbildungs- und Montageleiter bzw. Betriebsräte zu den Rahmenbedingungen der Ausbildung. Das haupt- und nebenamtliche Ausbildungspersonal verteilte sich auf 19 haupt- und 39 nebenamtliche Ausbilder von Energieanlagenelektronikern (Industrie), 3 haupt- und 40 nebenamtliche Ausbilder von Industriekaufleuten und 23 Ausbilder von Elektroinstallateuren im Handwerk<sup>74)</sup>.

Wie oben bereits ausgeführt, untersuchten Mayer / Reuling die Verfolgung der nichtfachlichen Ausbildungsziele Leistungsbereitschaft, Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Kenntnis betrieblicher Zusammenhänge und betriebsübergreifende und zukunftsorientierte Flexibilität.

In den Ergebnissen zeigen sich - nicht unerwartet - vor allem unterschiedliche Zielorientierungen in Abhängigkeit vom Ausbildungsberuf und ob die Ausbilder haupt- oder nebenamtlich tätig sind. Die Möglichkeit auf die Leistungsbereitschaft<sup>75)</sup> der Auszubildenden Einfluß zu nehmen, wird vor allem vom hauptamtlichen Ausbildungspersonal positiv eingeschätzt, von ihnen wird deren Entwicklung und Förderung auch als zentraler Bestandteil ihrer Ausbildertätigkeit begriffen.

---

74) Weitere Daten zur Stichprobe siehe Mayer / Reuling 1986, S. 20 ff.

75) Die vorhandene Leistungsbereitschaft wird überwiegend positiv eingeschätzt (62 %), am besten von den hauptamtlichen Ausbildern der Energieanlagenelektroniker (73 %), am schlechtesten von Ausbildern im Handwerk (36 %) (vgl. Mayer / Reuling 1986, S. 228).

Mayer / Reuling führen dies auch darauf zurück, daß diese - im Gegensatz zum nebenamtlichen Ausbildungspersonal - vor allem an ihren Ausbildungsergebnissen gemessen werden und von daher die Förderung der Leistungsbereitschaft als zentrale Grundqualifikation für den Ausbildungserfolg im Mittelpunkt ihres Bemühens stehen müsse (Mayer / Reuling 1986, S. 48 ff.).

Einschätzung der Förderbarkeit der Leistungsbereitschaft nach Ausbildergruppen (angaben in %)

Förderbarkeit von Leistungsbereitschaft	HEN	NEN	IKF	HW	Gesamt
möglich	89	68	65	55	68
teils möglich	11	29	28	36	27
nicht möglich	-	3	7	9	5

Wie aus der obigen Tabelle zu entnehmen, wird die Möglichkeit der Förderbarkeit zwar auch von einem großen Teil des nebenamtlichen Ausbildungspersonals registriert, nach Mayer / Reuling steht sie jedoch nicht im Vordergrund ihrer Ausbildungstätigkeit. Eine ganze Reihe des nebenamtlichen Ausbildungspersonals und noch stärker Ausbilder im Handwerk, hielten entsprechende Anstrengungen lediglich dann für sinnvoll, wenn Eigenschaften wie Interesse, Initiative und Engagement bereits vorhanden seien. Offen bleibe dabei, inwieweit es sich dabei um eine Rechtfertigungsstrategie für das beklagte Niveau der Leistungsbereitschaft handle (Mayer / Reuling 1986, S. 54 f.).

Erziehung zur Selbständigkeit<sup>76)</sup> wird nach den Ergebnissen von Mayer / Reuling im Vergleich zur Leistungsbereitschaft in deutlich geringerem Umfang planmäßig zu vermitteln versucht<sup>77)</sup>. (44 % der Ausbilder).

Ob Selbständigkeit als Ausbildungsziel angestrebt werde, hänge entscheidend von der Ausbildungssituation und vom Ausbildungsstand des Auszubildenden ab. So förderten hauptamtliche Ausbilder von Energieanlagenelektronikern Selbständigkeit erst nach erfolgter Grundausbildung und dann vornehmlich bei jenen Auszubildenden, welchen selbständiges Arbeiten auch zugetraut werde. Vor allem das nebenamtliche Ausbildungspersonal sehe die Möglichkeit, Selbständigkeit systematisch zu fördern, durch technisch-organisatorische Arbeitsvorgaben eingeschränkt (Komplexität, Termindruck, geringe Aufenthaltsdauer der Lehrlinge) (Mayer / Reuling 1986, S. 55 ff.).

Ähnlich wie Mayer u. a. kommen auch Mayer / Reuling zum Ergebnis, daß Kritikfähigkeit<sup>78)</sup> am stärksten von den Ausbildern der Industriekaufleute als Ausbildungsziel befürwortet

---

76) Nach Mayer / Reuling beinhaltet Selbständigkeit zunächst die Fähigkeit, vorgegebene Aufgaben ohne fremde Hilfe erfüllen zu können, kann jedoch auch weiter gefaßt werden und bezeichnet dann die Fähigkeit, Handlungsspielräume ausfüllen zu können (Mayer / Reuling 1986, S. 55 f.).

77) Dies steht im Gegensatz zur Einschätzung des Berufslebens, in dem aus der Sicht der Ausbilder der Selbständigkeit ein hoher Stellenwert zukommt (ebd., S. 59). Neuere Ausbildungsmethoden versuchen diesen Umstand durch die systematische Förderung der Selbständigkeit Rechnung zu tragen (vgl. z. B. Bunk / Zedler 1986).

78) Kritikfähigkeit wird nach Mayer / Reuling immer dann zu einer notwendigen Arbeitsqualifikation, wenn lediglich die Ziele vorgegeben sind, der Mitteleinsatz jedoch offen bleibt. Weitergefaßt beinhalte sie die Fähigkeit, im Konfliktfall eigene Interessen zur Geltung zu bringen (ebd., S. 62).

werde und zwar nicht lediglich beschränkt auf die unmittelbaren Arbeitsvollzüge.

Dagegen möchte das nebenamtliche Ausbildungspersonal im gewerblichen Bereich die ebenfalls im großen Umfang angestrebte Kritikfähigkeit auf die Arbeitsvollzüge bezogen wissen. Die hauptamtlichen Ausbilder der Energieanlagenelektroniker befürworten Kritikfähigkeit als Ausbildungsziel am wenigsten, wenn jedoch, dann auch eher in umfassendem Sinne (Mayer / Reuling 1986, S. 62 ff.).

Kooperationsfähigkeit<sup>79)</sup> wird von allen Ausbildergruppen als wesentliche berufliche Fähigkeit eingeschätzt (89 %), jedoch lediglich von 54 % auch als systematisch förderbar erachtet. Die Restriktionen werden ähnlich wie bei der Vermittlung von Selbständigkeit auf die Komplexität der Arbeitsaufgaben, zeitliche Belastungen und persönliche Eigenschaften der Auszubildenden zurückgeführt (ebd., S. 69 ff.).

Ebenfalls als sehr wichtig wird von den Ausbildern das Ausbildungsziel "Kenntnis betrieblicher Zusammenhänge" eingeschätzt, wobei keine besonderen Unterschiede zwischen den Ausbildergruppen festzustellen sind. Mayer / Reuling halten zusammenfassend fest, "daß die Ausbilder das Kennenlernen der betrieblichen Zusammenhänge gerade für die Jugendlichen in der Ausbildung für äußerst wichtig halten. Dabei wird nicht nur betont, daß die Organisations- und Personenkenntnisse wesentlich für das Verstehen einzelner Tätigkeiten und Arbeitsschritte und damit auch Grundlage für selbständiges Arbeiten sind. Ebenso wichtig scheint den Ausbildern der sozialisatorische Aspekt zu sein: Nur durch die Einordnung der eigenen Tätigkeit in den betrieblichen Gesamtzusammenhang

---

79) Kooperationsfähigkeit beinhaltet nach Mayer / Reuling die Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit Arbeitskollegen zur Erledigung von Arbeitsaufgaben (ebd., S. 69).

ist es möglich, sich mit der Tätigkeit, aber auch mit dem Betrieb, zu identifizieren und damit für die Arbeit zu motivieren" (Mayer / Reuling 1986, S. 77).

Ausgehend von der Überlegung, daß die Auszubildenden im Verlaufe ihres Arbeitslebens mit sich wandelnden beruflichen Anforderungen konfrontiert werden, untersuchten Mayer / Reuling abschließend, inwieweit betriebsübergreifende und zukunftsorientierte Flexibilität in den gewerblichen Ausbildungsberufen vermittelt wird. Bei Industriekaufleuten unterstellten sie dies von vornherein (ebd., S. 77 f.).

Danach gehen die meisten Ausbilder davon aus, daß die den Ausbildungsrahmenplänen entsprechend ausgebildeten Jugendlichen so qualifiziert seien, daß sie auch in anderen Industrie- und/oder Handwerksbetrieben ohne weiteres in ihrem Beruf arbeiten könnten. Insbesondere das hauptamtliche Personal versucht, die berufliche Flexibilität auch durch gezielte Maßnahmen zu fördern. Das nebenamtliche Ausbildungspersonal stellt die Ausbildung weniger auf eine bewußte Förderung beruflicher Flexibilität ab, ist jedoch der Meinung, daß sich entsprechende Fähigkeiten auch ohne gezielte Maßnahmen einstellen (ebd., S. 77 ff.).

Nach den Ergebnissen von Fricke / Fricke - die Untersuchung wurde in Großbetrieben der Metallindustrie im Frühjahr 1974 durchgeführt - zeigen sich im Urteil der Ausbilder deutliche Diskrepanzen zwischen eigenen Zielvorstellungen und der realen betrieblichen Praxis.

Befragt danach, welches Gewicht autonomie-orientierter gegenüber disziplin-orientierter Sozialkompetenz als Ausbildungsziel zukomme, äußerten sich die Ausbilder bezogen auf die eigene Tätigkeit, daß sie auf autonomie-orientierte Qualifikationen (Selbständigkeit im Denken und Handeln) größeren Wert legten als auf disziplinierende Qualifikationen

wie Ordnung und Pünktlichkeit, anständiges Benehmen oder Gehorsam.

In der Einschätzung des betrieblichen Interesses und der vorherrschenden Praxis kamen sie jedoch zum Urteil, daß im Gegensatz zu den eigenen Prioritäten disziplinierte Zielsetzungen wie Ordnung und Pünktlichkeit dominierten (vgl. auch die folgende Tabelle). Fricke / Fricke interpretieren dies so, daß die Autonomieorientierung in den Betrieben tatsächlich eine untergeordnete Rolle spiele, was sich auch in den parallel durchgeführten Befragungen der Auszubildenden und jungen Facharbeitern bestätigte, die eine Dominanz von disziplinierten Zielsetzungen in ihrer Ausbildung wahrnahmen (Fricke / Fricke 1976, S. 368 ff.). Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, daß lediglich 2/3 der von Fricke / Fricke befragten Ausbilder der Meinung sind, daß die Berufsausbildung soziale Fähigkeiten für den Umgang mit anderen Menschen vermitteln sollte. Gesellschaftspolitische Kenntnisse und politische Handlungsfähigkeit als Ausbildungsziel befürworteten eindeutig 43 % der Ausbilder, wobei dies weniger von politischen Einstellungen als von eigenen Aktivitäten der Ausbilder abhängig scheint (ebd., S. 276, 372 f.).

Eine gute Übersicht über die Lehrziele aus der Sicht der von Fricke / Fricke befragten Ausbilder, Auszubildenden und jungen Facharbeiter, gibt die folgende Tabelle, in der die Urteile der Befragten zur Intensität der Vermittlung bestimmter Lehrziele in Indizes zusammengefaßt wurden, die von + 10 (sehr intensiv vermittelt) bis zu - 10 (spielt keine Rolle) reichen können.

Lernzielindex

Befragte Lernziele	Ausbilder	Auszubildende		Facharbeiter
		Alle	3. Ausbil- dungsjahr	
1. <u>Arbeitsvollzug</u>				
1.1 Sparsamkeit beim Arbeiten	+2.4	+0.8	+0.5	-0.9
1.2 Vorgabezeiten erreichen	-0.5	+3.6	+3.1	+2.5
1.3 Fehler finden	<u>+7.2</u>	<u>+3.7</u>	<u>+3.4</u>	<u>+2.2</u>
	+3.0	+2.7	+2.3	+1.3
2. <u>Disziplin</u>				
2.1 Ordnung halten	+6.8	+5.1	+4.4	+5.6
2.2 Pünktlich sein	<u>+4.4</u>	<u>+5.1</u>	<u>+4.5</u>	<u>+7.1</u>
	+5.6	+5.1	+4.5	+6.4
3. <u>Arbeitssicherheit</u>				
3.1 Die eigene Sicherheit beachten	+9.4	+6.5	+6.0	+5.0
3.2 Die Sicherheit anderer beachten	<u>+8.9</u>	<u>+4.9</u>	<u>+4.7</u>	<u>+2.8</u>
	+9.2	+5.6	+5.4	+3.9
4. <u>Hierarchische Kooperation</u>				
4.1 Anweisungen exakt ausführen	+5.5	+4.3	+3.9	+5.1
4.2 Sich gegen Vorgesetzte durchsetzen	<u>-3.7</u>	<u>-2.4</u>	<u>-2.2</u>	<u>-6.2</u>
	+0.9	+1.0	+0.9	-0.6
5. <u>Horizontale Kooperation</u>				
5.1 Zusammenarbeit mit Kollegen	+6.3	+4.9	+4.8	+3.8
5.2 Sich in einer Gruppe durchsetzen	<u>-1.6</u>	<u>+1.5</u>	<u>+1.2</u>	<u>-1.1</u>
	+2.4	+3.2	+3.0	+1.4
6. <u>Entwicklung beruflicher Autonomie</u>				
6.1 Selbständig arbeiten	+9.7	+4.5	+4.4	+3.6
6.2 Zusammenhänge erkennen	+9.4	+4.1	+4.3	+2.4
6.3 Eigene Ziele erreichen	+6.1	+3.0	+2.1	-1.4
6.4 Einfälle in die Tat umsetzen	+3.8	+1.0	+0.9	-0.6
6.5 Seine Rechte wahrnehmen	<u>+3.2</u>	<u>+2.8</u>	<u>+2.6</u>	<u>-0.5</u>
	+6.4	+3.1	+2.9	+0.7
Gesamtindex	+4.6	+3.5	+3.3	+2.4
Autonomiefördernde Lernziele (1.3; 3.2; 4.2; 5.1; 6)	+4.9	+2.8	+2.7	+0.5
Adaptive Lernziele (1.1; 1.2; 2.1; 2.2; 3.1; 4.1)	+4.7	+4.2	+3.4	+4.1

Berechnungsgrundlage: Ergebnisse der Tabellen 77, 78, 79, 85, 86, 89.

Die Indexwerte schwanken zwischen +10 und -10. Der positive Extremwert +10 zeigt an, daß das entsprechende Lernziel nach Ansicht der betreffenden Befragtengruppe eine sehr starke Rolle in der Ausbildungspraxis gespielt hat; der negative Extremwert bezeichnet die Meinung, das betreffende Ausbildungsziel sei überhaupt nicht vermittelt worden. Die Indexwerte wurden berechnet nach der Formel (Prozentanteile positiver Beurteilungen (++) minus Prozentanteile negativer Beurteilungen (-) dividiert durch 10.

(Fricke / Fricke 1976, S. 393)

Die hier im einzelnen aufgeführten Lehrziele wurden von Fricke / Fricke nochmals zusammengefaßt zu einem Index der Vermittlung autonomiefördernder und der Vermittlung adaptiver Lehrziele. Der Vergleich dieser beiden Indizes zeigt, daß die Ausbilder im Gegensatz zu den anderen Befragtengruppen beide Lehrzielgruppen gleich hoch einschätzen, die Auszubildenden und jungen Facharbeiter jedoch eine Dominanz adaptiver Lehrziele in der betrieblichen Praxis konstatieren. Als weiteres wichtiges Ergebnis heben Fricke / Fricke die deutliche Ausrichtung der Qualifizierungsprozesse auf solche Lehrziele heraus, die unter restriktiven Arbeitsbedingungen unbedingt benötigt werden<sup>80)</sup> (Fricke / Fricke 1976, S. 390 ff.).

Abschließend zu diesem Abschnitt werden im folgenden kurz einige Untersuchungsergebnisse von Michelsen zur Einschätzung der Wichtigkeit und dem Vorhandensein bestimmter Eigenschaften bei Auszubildenden aus der Sicht der Ausbilder referiert.

Wie bereits bei den oben referierten Ergebnissen zu den nichtfachlichen Ausbildungszielen kommen mit solchen Wichtigkeitseinschätzungen zugleich Erwartungen der Ausbilder an die Auszubildenden zum Ausdruck. Michelsen ließ die Ausbilder die Eigenschaften Fleiß, Gehorsam, Höflichkeit, Intelligenz, Interesse, Kritikfähigkeit, Ordentlichkeit und Verantwortungsbewußtsein in eine Rangfolge nach ihrer Wichtigkeit und ihrem vermuteten Vorhandensein bringen.

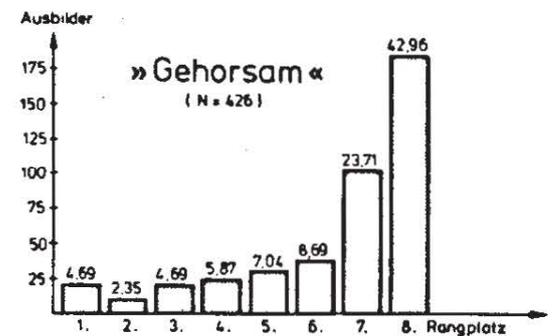
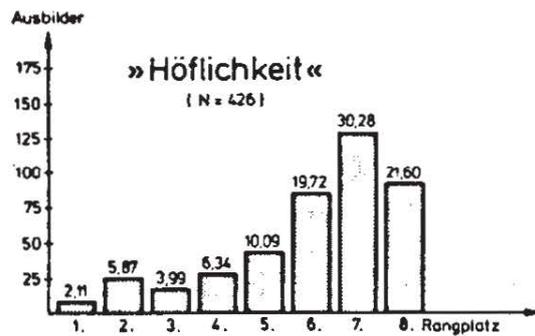
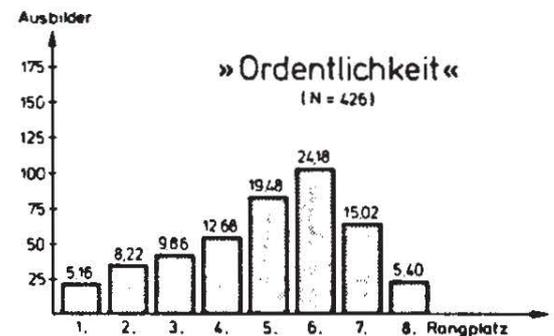
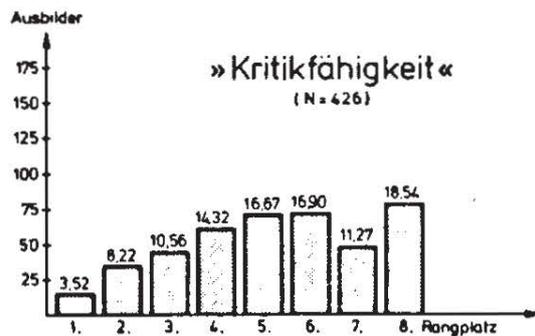
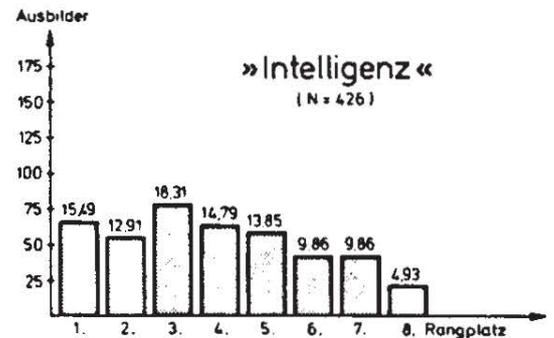
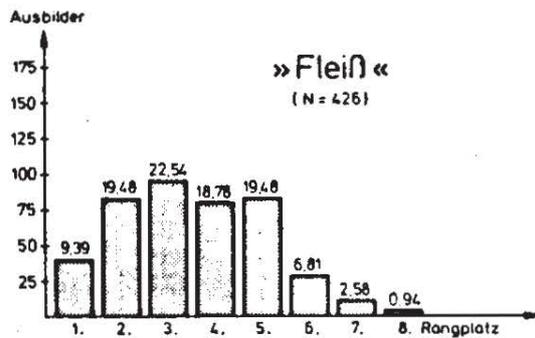
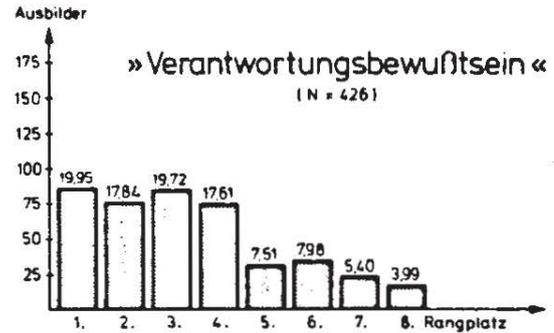
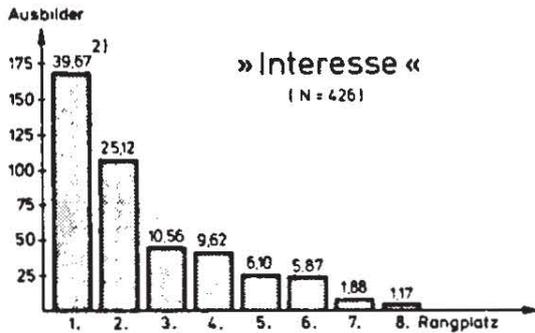
Eine Übersicht über die Einschätzung der Wichtigkeit gibt die nachfolgende Übersicht. Michelsen interpretiert dies so, daß Eigenschaften, die den Lernprozeß im engeren Sinne fördern (Interesse, Verantwortungsbewußtsein, Fleiß, Intelligenz),

---

80) Zu den Lehrzielen im einzelnen, einschließlich deren Operationalisierung vgl. Fricke / Fricke 1976, S. 395 ff.

von den Ausbildern für wichtiger erachtet werden als jene, die eher dem vorwiegend affektiv bestimmten Bereich des sozialen Lernens zugeordnet werden können wie Ordentlichkeit, Höflichkeit und Gehorsam (Michelsen 1979, S. 153).

### Die Einschätzung der Wichtigkeit des Vorhandenseins bestimmter Eigenschaften bei den Auszubildenden<sup>1)</sup>



<sup>1)</sup> Die genannten acht Eigenschaften wurden von jedem der befragten Ausbilder in eine Rangfolge gebracht.

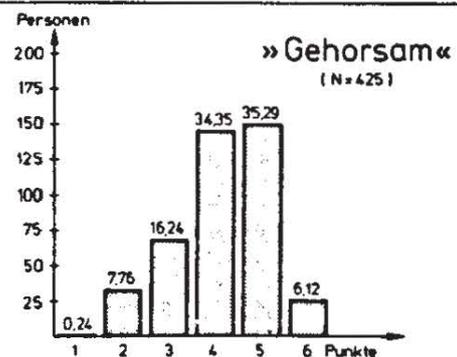
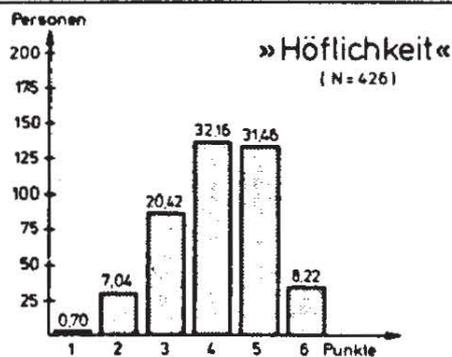
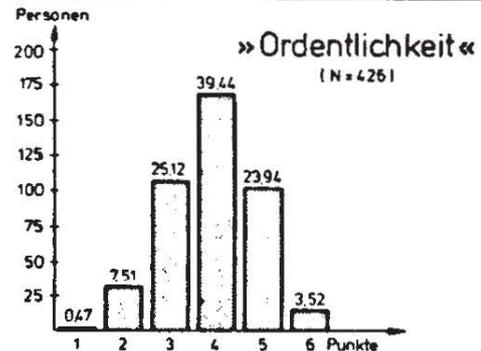
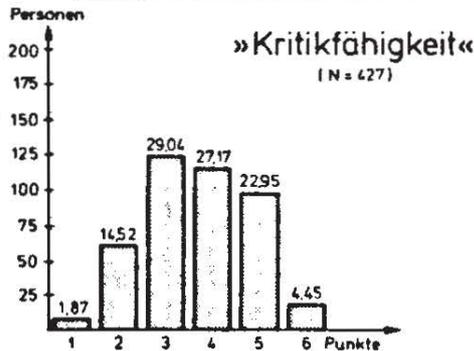
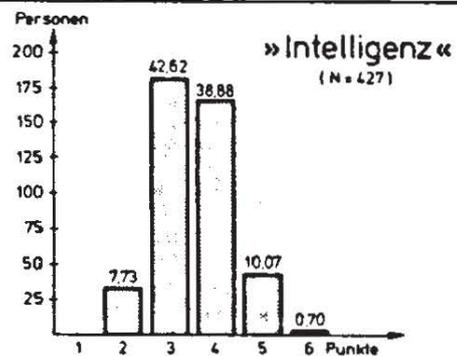
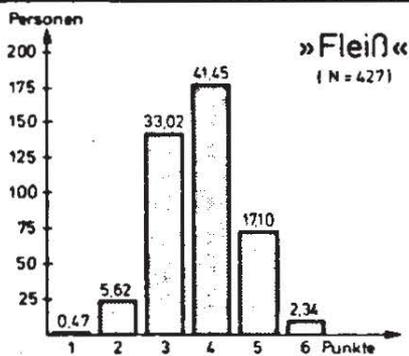
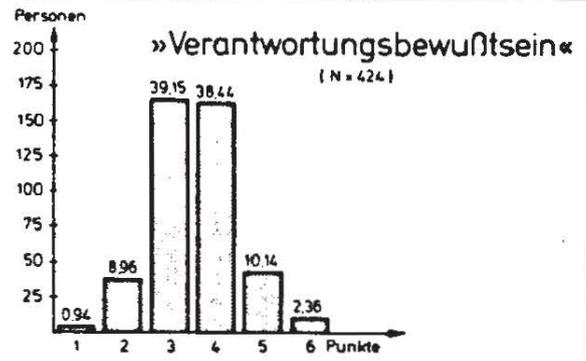
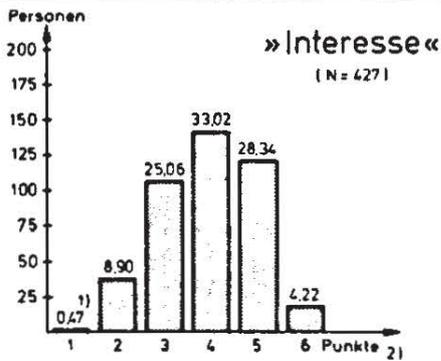
<sup>2)</sup> Prozentanteil der Ausbilder, die dem Vorhandensein der Eigenschaft »Interesse« bei den Auszubildenden den ersten Rangplatz zumessen.

Die weitere Analyse zeigte nach Michelsen, daß

- Ausbilder mit einer Techniker- oder Ingenieurausbildung das Vorhandensein von Kritikfähigkeit für ebenso bedeutsam halten, wie Verantwortungsbewußtsein, Fleiß und Intelligenz,
- Ausbilder, die pädagogisch geschult sind, differenziertere Einschätzungen aufweisen,
- ein sehr starker Zusammenhang zwischen der Wichtigkeitseinschätzung von Gehorsam, Fleiß und Kritikfähigkeit besteht. Nahezu alle Ausbilder, die dem Vorhandensein von Kritikfähigkeit bei den Auszubildenden aufgeschlossen gegenüberstehen, halten Gehorsam für eine weniger wichtige Eigenschaft und messen dem Fleiß eine geringere Bedeutung zu, als jene Ausbilder, die Kritikfähigkeit für relativ unwichtig erachten,
- die geringe Einschätzung der Wichtigkeit von Ordentlichkeit, Gehorsam und Höflichkeit "mit ziemlicher Sicherheit als bloße Verbalerklärung zu interpretieren ist bzw. als relativ unwichtig betrachtet wird, weil sie in besonderem Maße vorhanden ist" und
- Kritikfähigkeit als eine tendenziell eher unerwünschte Eigenschaft gilt (Michelsen 1979, S. 156 ff.).

Eine Übersicht zur Einschätzung des Vorhandenseins dieser Eigenschaften gibt wiederum die nachfolgende Tabelle. Danach sind die Auszubildenden aus der Sicht der Ausbilder vor allem gehorsam und höflich, jedoch weit weniger verantwortungsbewußt und intelligent.

### Die Einschätzung des Vorhandenseins bestimmter Eigenschaften bei den Auszubildenden



<sup>1)</sup> Prozentanteil derer, die das Vorhandensein von Interesse bei den Auszubildenden mit einem Punkt bewerten.  
<sup>2)</sup> 1 Punkt  $\hat{=}$  nicht vorhanden, 6 Punkte  $\hat{=}$  besonders stark vorhanden.

Völlig undifferenziert schätzen nach Michelsen Ausbilder mit relativ hohem interkollegialen Status, Techniker und Ingenieure und solche ohne pädagogische Ausbildung das Vorhandensein dieser Eigenschaften ein, was der Autor u. a. auf die wahrgenommenen Ausbildungsfunktionen (große Distanz zu den Auszubildenden) und mangelndes Problembewußtsein zurückführt.

In der weiteren Analyse stellte Michelsen fest, daß die Einschätzungen der Ausbilder neben der Betriebsgröße zum einen - wie oben bereits angedeutet - wesentlich abhängig sind von der Stellung des jeweiligen Ausbilders im Betrieb und seiner Vorbildung, zum anderen - in Übereinstimmung mit den oben referierten Ergebnissen - von den Ausbildungsberufen. So werden beispielsweise Auszubildende im Elektrobereich positiver eingeschätzt und entsprechen den Erwartungen der Ausbilder eher als Auszubildende im Metallbereich (ebd., S. 168 ff.).

Ohne nochmals auf die einzelnen Ergebnisse und ihre unterschiedlichen Grundlagen einzugehen, können bei allen Vergleichsschwierigkeiten wohl dennoch folgende wichtige Tendenzen festgehalten werden:

- Die verfolgten Zielsetzungen scheinen abhängig von Ausbildungsberufen, Qualifikation und Stellung des betrieblichen Bildungspersonals und den praktizierten Unterweisungsformen.
- Es zeigt sich eine starke Betonung jener nichtfachlichen Qualifikationen, die in engem Zusammenhang zur jeweiligen Arbeitstätigkeit stehen.
- Es treten deutliche Diskrepanzen zwischen den durch die Ausbilder sich selbst zugeordneten Zielvorstellungen und der betrieblichen Praxis auf (in der Einschätzung der Ausbilder).

- Überwiegend disziplin-orientierte Zielvorstellungen stehen im Vordergrund.

### 2.2.3 Erwartungen der Ausbilder an die Auszubildenden

Das Handeln des betrieblichen Ausbilders im Ausbildungsprozess dürfte nicht zuletzt durch Vorstellungen, die er sich von seinen primären Interaktionspartnern, den Auszubildenden macht und den Erwartungen, die er an sie richtet, beeinflusst sein. Wie bereits ausgeführt, stehen Erwartungen der Ausbilder in engem Zusammenhang mit ihren oben referierten Zielvorstellungen und wurden in diesem Zusammenhang teilweise auch bereits thematisiert. Ergänzend dazu werden im folgenden einige Ergebnisse einer Untersuchung des Instituts der deutschen Wirtschaft vorgestellt, die für sich in Anspruch nimmt, repräsentativ zu sein<sup>81)</sup> (Göbel 1982, S. 25 f.)

In dieser Untersuchung wurden u. a. Erwartungen der Ausbilder an die Auszubildenden erfaßt, indem

- man "berufsrelevante Werthaltungen und Einstellungen" vorgab und die entsprechenden Ausbildererwartungen erfaßte,
- zwölf Arbeitstugenden in ihrer Bedeutung für den Ausbildungserfolg einschätzen ließ und
- die Relevanz von zwei Kulturtechniken (Rechnen und Rechtschreibung) für die Ausbildung aus der Sicht der Ausbilder ermittelte.

---

81) Kritisch setzt sich mit diesem Anspruch, der Untersuchungsanlage und den Interpretationen Göbels Friede auseinander (Friede 1987).

Nach den Befunden von Göbel entsprechen am ehesten Auszubildende mit mindestens mittlerem Abschluß den Anforderungen der Ausbilder in den Kulturtechniken, Hauptschüler hingegen werden weder den Anforderungen im Rechnen noch jenen in der Rechtschreibung hinreichend gerecht, wenn auch zu berücksichtigen ist, daß die Anforderungen ausbildungsbereichsspezifisch variieren (Göbel 1982, S. 60 f., 70 ff.).

Signifikante Abhängigkeiten der Anforderungen von persönlichen Merkmalen der Ausbilder konnte Göbel hingegen in diesem Bereich nicht feststellen (ebd., S. 53).

Eine Übersicht über die Bewertung der von den Autoren vorgelegten Arbeitstugenden durch die Ausbilder gibt das folgende Schaubild<sup>82)</sup>:

---

82) Die Skala reichte von 0 (keine Bedeutung) bis 7 (sehr hohe Bedeutung).

---

Ausbilder: Bewertung der Arbeitstugenden  
nach Ausbildungsbereichen

	4,5	5,0	5,5	6,0	6,5	7,0
Zielstrebigkeit	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Initiative	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Selbstsicherheit	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Ruhe, Ausgeglichenheit	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Pünktlichkeit	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Ordnungssinn	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Disziplin	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Ehrlichkeit	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Fleiß	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Pflichtbewußtsein	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Leistungsbereitschaft	.....	.....	.....	.....	.....	.....

..... gewerblich-technisch  
..... kaufmännisch  
..... naturwissenschaftlich-technisch

---

Daraus wird deutlich, daß, wie auch bereits aus den Ergebnissen zu den Zielsetzungen der Ausbilder im nichtfachlichen Bereich erkennbar, den Arbeitstugenden ein großer Stellenwert eingeräumt wird und unabhängig vom Ausbildungsbereich insbesondere Wert gelegt wird auf Ehrlichkeit, Leistungsbereitschaft, Pflichtbewußtsein und Fleiß. Weniger wichtig eingeschätzt werden Ruhe/Ausgeglichenheit und Selbstsicherheit.

Die weitere Analyse Göbels zeigt, "daß die Ausbilder im Handwerk Pünktlichkeit, Ordnungssinn und Disziplin stärker in den Vordergrund stellen als dies ihre Kollegen in den anderen Bereichen tun. Im Handel treten neben die vier 'allgemeingültigen' Arbeitstugenden vor allem noch Pünktlichkeit, Ordnungssinn und Initiative. Im Bankenbereich sind es Zielstrebigkeit, Ordnungssinn und Initiative. Für die Versicherungen sind von zusätzlicher Bedeutung Zielstrebigkeit, Initiative und Ordnungssinn, im Industriebereich Pünktlichkeit, Zielstrebigkeit und Ordnungssinn" (Göbel 1982, S. 101).

Göbel vermutet, daß in diesen spezifischen Präferenzen die speziellen Anforderungen des jeweiligen Wirtschaftszweiges zum Ausdruck kommen (ebd., S. 101).

Als berufsrelevante Werthaltungen ermittelten Göbel u. a.:

Extraversion - Introversion  
Altruismus - Egoismus  
Flexibilität - Rigidität  
Leistungsmotivation und  
Durchsetzungsvermögen (Göbel 1982, S. 79).

Diese Merkmale wurden nach den recht knappen methodischen Anmerkungen Göbels in einem sogenannten Sprechblasentest überprüft. "Das heißt, den Kandidaten wurden gezeichnete Situationen vorgelegt, auf die sie mit einer von vier vorgegebenen Antworten reagieren mußten. Die Ausbilder mußten

angeben, welche Antwort sie von ihrem Auszubildenden erwarten" (Göbel 1982, S. 79).

Als hervorstechendes Ergebnis der Ausbilderbefragung bezeichnet Göbel, daß weit über 80 % der Ausbilder sich stark motivierte Auszubildende wünschen. Nahezu 60 % erwarten auch ein starkes Durchsetzungsvermögen, weniger gefragt sei Flexibilität.

Weiter konstatiert Göbel, daß Ausbilder je nach Ausbildungsbereich und Wirtschaftszweig unterschiedliche Vorstellungen über wünschenswerte Werthaltungen der Auszubildenden besitzen.

"Der gewerblich-technisch Auszubildende beispielsweise sollte sich nicht allzu sehr durchsetzen wollen und auch eine allzu große Beweglichkeit ist nicht von Nöten; zudem darf er etwas in sich gekehrt sein; seine Leistungsmotivation aber muß sich dem Idealwert nähern. Von kaufmännischen Auszubildenden wird schon etwas mehr verlangt. Auch seine Leistungsmotivation hat sich dem Idealwert zu nähern, von ihm wird eine höhere Anpassungsfähigkeit und ein hohes Durchsetzungsvermögen erwartet, außerdem sollte er seiner Umwelt etwas aufgeschlossen gegenüber stehen.

Vom naturwissenschaftlich-technisch Auszubildenden wird eine nur leicht gedämpfte Leistungsmotivation, ein sehr ausgeprägtes Durchsetzungsvermögen und eine etwas flexiblere Einstellung verlangt...

Im Handwerk fällt vor allem auf, daß Durchsetzungsvermögen nicht sonderlich gefragt ist, ebensowenig wie zu viel Welt-aufgeschlossenheit. Dagegen wird eine gute Portion Leistungsmotivation erwartet" (Göbel, S. 129 ff.).

Ausbilder der Industrie zeigten eher mittlere Erwartungen, was Göbel darauf zurückführt, daß dort sowohl

gewerblich-technische als auch kaufmännische Auszubildende betreut würden (ebd., S. 133).

### 2.3 Pädagogische Probleme betrieblicher Ausbildungspraxis aus der Perspektive der Ausbilder

Im folgenden wird lediglich ein kleiner Ausschnitt möglicher pädagogischer Probleme betrieblicher Ausbildungspraxis kurz thematisiert, und zwar jener, der auf das Verhalten des Auszubildenden bezogen ist. Das heißt, daß beispielsweise Probleme organisatorischer Art wie u. a. die notwendige Kooperation mit der Berufsschule, die von den Ausbildern teils keineswegs als befriedigend erlebt wird (vgl. beispielsweise Pätzold 1977b, S. 273 f., Zedler 1977, S. 26 ff.), außerhalb der Betrachtungen bleibt.

Folgt man Zedler, der 1976 Ausbilder und Auszubildende zur Problemwahrnehmung der betrieblichen Berufsausbildung befragte<sup>83)</sup>, so ist es keineswegs selbstverständlich, daß Ausbilder überhaupt pädagogische Schwierigkeiten wahrnehmen. Als Erklärung dafür bietet er an, daß Ausbilder zum Teil wirklich keine Probleme hätten oder aber auftretende Probleme nicht als solche wahrnehmen (Zedler 1977, S. 12). Darauf, daß eher letzteres zutrifft, deuten u. a. die Untersuchungsergebnisse von Daheim u. a. hin (Daheim u. a. 1978, Bd. 1, Teil 3).

---

83) Zedler fragte nach "erzieherischen Situationen, die vom Ausbilder pädagogisches Geschick erfordern" und den vermeintlichen Ursachen für das Verhalten der Jugendlichen. Befragt wurden 110 Ausbilder, und zwar 70 in Groß- und Mittelbetrieben der Industrie (Stahl, Elektrotechnik, Chemie, Druck) und 40 in Handel und Banken. Dabei lagen die Betriebe in der Größenordnung (1973/74) zwischen 50 (Druckindustrie) und 50 000 (Metall, Elektrotechnik und Chemie). Die Zahl der Auszubildenden schwankte zwischen 5 und 750 (Zedler 1977, S. 11).

Bei den in der Untersuchung von Zedler von den Ausbildern genannten Problemen steht die mangelnde Lernbereitschaft der Auszubildenden, die immerhin von 20 % der Ausbilder angeführt wird, an erster Stelle. Im einzelnen wurden genannt:

- Mangelnde Lernbereitschaft der Jugendlichen (20 % aller Antworten)
- Unordentlichkeit am Arbeitsplatz (14 %)
- Schlechte Leistungsergebnisse (6 %)
- Unsauberkeit der Jugendlichen in den Sozialräumen
- Plötzlicher Leistungsabfall der Auszubildenden
- Zuspätkommen
- Umgang zwischen den Jugendlichen
- Verhalten in der Berufsschule
- und das Nichtbeachten der Regeln der Arbeitssicherheit<sup>84)</sup>  
(Zedler 1977, S. 12 ff.).

Daran fällt zunächst auf, daß sich das Ausbildungspersonal weniger im didaktisch-methodischen Bereich, als im zwischenmenschlichen Umgang durch pädagogische Probleme gefordert sieht. Typisch scheint nach den Ergebnissen Zedlers, daß die Ausbilder die Ursachen pädagogischer Probleme nahezu ausnahmslos in der Person des Jugendlichen oder aber in dessen schulischer und familialer Sozialisation verorten. Betriebliche - gegebenenfalls veränderungsbedürftige - Ausbildungsbedingungen oder auch das eigene Verhalten, geraten dabei nicht in den Bereich des Erwägenswerten (ebd., S. 13 ff.). Dies scheint zunächst erstaunlich, wenn man die Erfahrungen der Jugendlichen in der betrieblichen Ausbildung berücksichtigt (vgl. dazu Abschnitt 3), fügt sich jedoch nahtlos ein in die grundlegende Zielorientierung der Ausbilder an den gegebenen betrieblichen Vorgaben (vgl. Abschnitt 2.2). Zedler empfiehlt

---

84) Zedler berichtet gleichzeitig von ähnlichen Ergebnissen anderer Untersuchungen (ebd., S. 17)

allerdings den Ausbildern - was von Lehrern schon seit langem gefordert wird<sup>85)</sup> - bei auftretenden Problemen (im Lern- und Leistungsverhalten) zuerst einmal zu fragen, "ob die Ursachen dafür nicht bei ihm oder in Einflüssen des Betriebes (wie schlechtes Betriebsklima, Verhalten der Vorgesetzten und Mitarbeiter) liegen kann" (Zedler 1977, S. 29). Im Extremfall, dem Ausbildungsabbruch und dessen Ursachen, finden solche Empfehlungen ebenso Bestätigung (vgl. Abschnitt 3.2), wie in neueren Untersuchungen zum Sozialisationspotential betrieblicher Ausbildung (Mayer u. a. 1981, Lempert 1986, Kruse u. a. 1981).

In einem gewissen Widerspruch zu den Ergebnissen Zedlers stehen die Ergebnisse von Roth, der zu erfassen suchte, bei wem die Ausbilder im Falle schlechter Ausbildungsleistungen die Schuld suchen und feststellte, daß aus der Sicht der Ausbilder die Ursachen für Ausbildungsmißerfolge sowohl in den Ausbildungsbedingungen als auch beim Ausbildungspersonal selbst zu suchen seien (Roth 1981, S. 192 ff). Dieses Ergebnis ist allerdings vor dem Hintergrund zu sehen, daß Roth in seiner Operationalisierung ein "Verschulden" des Auszubildenden selbst unberücksichtigt ließ.

Überraschend scheint, daß Rollenkonflikte des betrieblichen Ausbildungspersonals<sup>86)</sup>, die nach ihren eigenen Orientierungen bezüglich der Berücksichtigung unterschiedlicher Wünsche und Interessen der verschiedenen Bezugsgruppen unvermeidlich scheinen (vgl. Abschnitt 2.2.2.1), zumindest nach den Ergebnissen Zedlers nicht wahrgenommen bzw. als pädagogische Probleme benannt werden.

---

85) Vgl. z. B. Salzmann 1887

86) vgl. dazu auch Sommer 1984



parallelvergleichende Ermittlung identisch verbalisierter Deutungsmuster, deren Häufigkeiten in den Darstellungen der Ausbilder auszählbar sind, sondern in den durchgeführten biographisch-narrativen Interviews feststellbare "thematische Verdichtungen", denen vergleichbare Deutungsmuster zugrundeliegen (Arnold 1983, S. 305 f.).

Angemessen scheint ihm zur Kennzeichnung solchermaßen gekennzeichnete Deutungsmuster der Begriff "Syndrom". Aus Arnolds Sicht lassen sich auf der Basis seiner Datenerhebung folgende "Syndrome" als generalisierbare Deutungsmuster bzw. Deutungsmustertrends begründen:

1. das Pragmatismus-Instrumentalismus-Syndrom
  2. das Loyalitätssyndrom
  3. das Rigiditätssyndrom
  4. das Personalisierungssyndrom
  5. das Helfersyndrom
  6. das Syndrom der autobiographischen Idealisierung und
  7. das Kompensationssyndrom
- (Arnold 1983, S. 306 ff.)

#### **Das Pragmatismus-Instrumentalismus-Syndrom**

Das Pragmatismus-Instrumentalismus-Syndrom erschließt Arnold in erster Linie aus Äußerungen der Ausbilder zu Zielen betrieblicher Bildungsarbeit und dem Selbstverständnis der eigenen Berufsrolle. Feststellbar scheint ihm daraus eine dominante Bezugnahme auf die vom betrieblichen Kontext vorgegebenen Erfolgskriterien, ein eigener erzieherischer

---

Forts. Fußnote

fikation mit der eigenen Tätigkeit, die sich in einer stark intrinsischen und weniger einer instrumentellen Orientierung gegenüber der eigenen Tätigkeit äußert. (Gonon u. a. 1988, S. 40 ff)

Anspruch werde zwar formuliert, jedoch kaum pädagogisch-professionell begründet und den betrieblichen Vorgaben nachgeordnet<sup>89)</sup>. Pädagogisches Handeln im Rahmen der betrieblichen Bildungsarbeit stelle sich aus der Sicht der Ausbilder "vornehmlich als instrumentelle Effektivierung der Ausbildungsprozesse dar" (Arnold 1983, S. 308 f.).

### **Das Loyalitätssyndrom**

Das Loyalitätssyndrom steht für Arnold in engem Zusammenhang mit dem Pragmatismus-Instrumentalismus-Syndrom, das in seiner Bezugnahme auf die vom betrieblichen Kontext vorgegebenen Erfolgskriterien auf betriebliche Hierarchiebezüge verweise. "Hier prägt eine dominante Loyalitätsbindung die Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals, die selbst bei Wahrnehmung und Verbalisierung der strukturellen Konflikthaftigkeit der eigenen Berufsrolle... kaum Ansätze einer Herausbildung und Artikulation professionell-autonomer Handlungsbeleggründungen erwarten läßt" (Arnold 1983, S. 310 f.).

Die Zielvorstellungen der Ausbilder scheinen mit jenen der vorgesetzten Instanzen weitgehend übereinzustimmen, so daß evtl. auftauchende Konflikte zwischen pädagogischen und Loyalitätsanforderungen kaum als strukturell bedingt begriffen werden können; dies trifft nach Arnold ebenso auf Vorstellungen, die Handlungsspielräume der Ausbilder betreffen, zu.

Zurückzuführen ist diese Loyalitätsbindung nach den Ergebnissen Arnolds zum Teil auf biographische Momente

---

89) Nahezu identische Befunde weist auch der Abschlußbericht von Pätzold u. a. aus (Pätzold u. a. 1986b, insbesondere S. 79 ff.)

(lebensgeschichtliche Dankbarkeit für die Ermöglichung eines sozialen Aufstiegs) (ebd., S. 310 ff.).

### **Das Rigiditätssyndrom**

Unter der Bezeichnung Rigiditätssyndrom faßt Arnold Deutungsmuster zusammen, die quasi als Kontrollinstanz des Ausbildungshandelns fungieren und auf die Anforderungen an die Auszubildenden, an sich selbst und die Interaktionen mit weiteren Partnern (z. B. untergegebene Ausbilder) bezogen sind. Diesbezüglich ließen sich einzelfallübergreifende Deutungsmuster identifizieren, die, meist unter Bezugnahme auf traditionelle Arbeitstugenden, rigide Formen aufweisen. Verbreitet sei in diesem Zusammenhang die Tendenz, "im Rahmen der Zielbestimmung des Ausbildungshandelns die Bedeutung bzw. den erzieherischen Stellenwert von Werten wie 'Ordnung', 'Sauberkeit' etc. zu betonen" (Arnold 1983, S. 313).

Teilweise schlage sich das Rigiditätssyndrom auch in einem "kontrollierenden Führungsstil" gegenüber untergebenen Ausbildern nieder. Mehr oder weniger rigide Zuverlässigkeitserwartungen ließen sich fast durchweg als Deutungsmuster des Ausbildungspersonals ermitteln, wobei die Ausprägung von subjektiven Eigenarten abhängig sei. Vor allem bei ängstlichen bzw. verunsicherten Persönlichkeitstypen sei ein höherer Rigiditätsgrad feststellbar (Arnold 1983, S. 313 ff.).

### **Das Personalisierungssyndrom**

Mit dieser Bezeichnung umschreibt Arnold die Tendenz "explizit das Erfordernis der menschlichen Erziehung... bzw. das Erfordernis, aus den Auszubildenden kritisch-lebenstüchtige Mitarbeiter zu machen... als Ziel des eigenen Ausbildungshandelns in häufig idealisierender Weise zu betonen, wobei als Erfolgsmaßstab des Berufshandelns z. B. hervorgehoben wird,

was ich hinterher für Menschen vor mir habe" (Arnold 1983, S. 316). Solch erzieherische Legitimationsmuster fänden sich bei nahezu allen Ausbildern, ohne daß diese im Hinblick auf ihre Realisierbarkeit in der je gegebenen betrieblichen Situation problematisiert würden. Statt dessen würden diese Zielsetzungen für die betrieblichen Belange funktional gewendet bzw. seien unternehmenspolitisch motiviert. Neben diesen "unternehmenspolitisch motivierten Deutungsmustern" ordnet Arnold dem Personalisierungssyndrom die Ansprüche der Ausbilder zu, als Vertrauensperson bzw. Ansprechperson der Auszubildenden akzeptiert zu werden und über die Weitergabe persönlicher Lebenserfahrungen erzieherisch zu wirken (Arnold 1983, S. 316 ff.).

### **Das Helfersyndrom**

Mit dem Begriff des Helfersyndroms charakterisiert Arnold die im Hinblick auf das "berufliche Selbstverständnis" sowie die Beziehungen zu den Auszubildenden aus den Interviewtranskripten ermittelten Deutungsmuster. Damit möchte er zum Ausdruck bringen, daß diesen Deutungsmustern eine idealisierende Tendenz zugrunde liege, die die eigene Berufsrolle "im Lichte ihrer fürsorglichen Funktionen sowie ihrer Einzigartigkeit und ihrer besonderen Anforderungen an die Begabungen und Fähigkeiten der Berufsrollenträger" darstelle (Arnold 1983, S. 319).

Ausdruck fände die mit dem Helfersyndrom charakterisierte Tendenz in Wendungen wie "Freund und Partner der Auszubildenden", "Bezugspunkt, den man ansteuert, wenn man in Nöte kommt", "Seelsorger" und "Vorbild der Auszubildenden". Wiederholt verknüpft seien solche Aussagen mit Hinweisen auf besondere Begabungserfordernisse als grundlegende Voraussetzung für das pädagogische Handeln des Ausbilders (Arnold 1983, S. 319 ff.).

### Das Syndrom der autobiographischen Idealisierung

Als Syndrom der autobiographischen Idealisierung bezeichnet Arnold zusammenfassend jene Deutungsmuster, "die eine deutlich empfundene Arbeitszufriedenheit im Sinne einer Folgerichtigkeit der beruflichen Entwicklung zum Ausdruck bringen", ohne daß diese Tendenz von den ebenfalls feststellbaren Kompensationsbedürfnissen (vgl. dazu auch die Ergebnisse Arnolds zum Kompensationssyndrom) in Frage gestellt würden (Arnold 1983, S. 321). Dies drücke sich z. B. darin aus, daß der Ausbilderberuf von den jeweilig Befragten als für sie idealer Beruf begriffen werde, zum Teil zugleich damit verbunden, daß der eigene berufliche Entwicklungsgang als universelles (besonders empfehlenswertes) Entwicklungsmuster für Ausbilderkarrieren dargestellt werde.

Arnold spricht solchen Deutungsmustern einen "Notlösungs"-Charakter zu, der die mangelnde Professionalisierung der Ausbilderposition zum Ausdruck bringe (Arnold 1983, S. 321 ff.).

### Das Kompensationssyndrom

Mit dem Kompensationssyndrom trägt Arnold dem Umstand Rechnung, daß sich in den von ihm erfaßten Identitätsdarstellungen der Ausbilder wiederholt Hinweise finden, die auf lebensgeschichtliche Versäumniserlebnisse verweisen, die mit unterschiedlichem Gewicht die Darstellung der beruflichen Identität prägten, zumeist jedoch rückblickend in der eigenen Biographie idealisiert würden. Zugeordnet werden von Arnold dem Kompensationssyndrom die "wiederholten Hinweise auf erfolgreich durchlaufene bzw. die Bagatellisierung der bedauerlicherweise nicht durchlaufenen Statuspassagen (z. B. inner- bzw. zwischenbetrieblicher Aufstieg)" sowie ein permanent präsentenes Aufstiegsstreben.

### 3. Die Orientierungen von Jugendlichen in der betrieblichen Ausbildung

#### 3.1 Erfahrungen mit der Ausbildung und deren Verarbeitung

Bei der Untersuchung der Literatur in bezug auf die Erfahrungen der Auszubildenden mit der Ausbildung und deren Verarbeitung läßt sich erkennen, daß bisherige Erhebungen vor allem der Frage nach der Zufriedenheit bzw. der Unzufriedenheit der Auszubildenden in der Ausbildung nachgehen.

Eine sehr umfangreiche Untersuchung von 229 männlichen Auszubildenden aus gewerblich-technischen Berufen in Großbetrieben, die von Albers durchgeführt wurde, ergab, daß auf die direkte Frage nach der allgemeinen Zufriedenheit in der Ausbildung 92,1 % der Befragten erklärten, sie seien zufrieden, 7,9 % sie seien unzufrieden (vgl. Albers 1977a, S. 350). Albers versucht durch Differenzierung der Befragten nach Strukturmerkmalen diese "allgemeine Zufriedenheit" genauer zu untersuchen. Er fragt sich beispielsweise, ob das betriebliche Qualifikationsniveau (das über die Selbsteinschätzung der Jugendlichen gemessen wurde), der Ausbildungsberuf und der Schulabschluß mit der Zufriedenheit der Auszubildenden in der Ausbildung in Zusammenhang gebracht werden kann. Solche Zusammenhänge sind nicht oder nur gering zu erkennen. (Albers 1977a, S. 351 f.).

Anders verhält es sich mit einer Differenzierung nach Ausbildungsjahren. Mit zunehmender Ausbildungsdauer nahm die Zufriedenheit der Auszubildenden in hochsignifikanter Weise ab, wobei vor allem zwischen dem zweiten und dritten Ausbildungsjahr eine bemerkenswerte Einstellungsänderung festzustellen war; während von den insgesamt 154 Auszubildenden des ersten und zweiten Ausbildungsjahres nur ein Proband (0,65 Prozent) sich unzufrieden äußerte, erklärten von den Auszubildenden des dritten Ausbildungsjahres 16 Prozent und von

den Auszubildenden des vierten Ausbildungsjahres 32 Prozent, mit der Ausbildung unzufrieden zu sein. Eine Differenzierung nach Lebensjahren brachte - zwangsläufig - einen parallelen Zufriedenheits- bzw. Unzufriedenheitsverlauf; hier lag die einschneidende Veränderung zwischen dem 17. und 18. Lebensjahr." (Albers 1977a, S. 352 f.)

Weiter konnte Albers feststellen, daß auf diese gewisse Desillusionierung der Jugendlichen auch der Befund hinweise, "daß mit zunehmendem Erfahrungspotential die Vorstellungsinhalte sowohl von Ausbildung als auch von Arbeit durch weniger positive, bzw. vermehrte negative Assoziationen geprägt wurden. Bei einer Differenzierung der Befragten nach erreichtem Schulabschluß ergaben sich ähnliche Tendenzen; mit steigender Qualifikation des Schulabschlusses war eine Zunahme der Ähnlichkeit und gleichzeitig eine Abnahme der allgemeinen Wertschätzung von Ausbildung und Arbeit festzustellen." (Albers 1977a, S. 355)

Große Zufriedenheit von Auszubildenden in der Ausbildung konnten auch Davids u.a. in einer Repräsentativumfrage im Sommer 1985 feststellen (Davids u.a. 1985). Als ein in bezug auf die allgemeine Zufriedenheit wichtiges Ergebnis kann aufgezeigt werden, "daß die Mehrheit der Jugendlichen eine positive Einstellung zu ihrer Ausbildung äußert: der Ausbildungsberuf entspricht zu 65 Prozent voll und ganz, zu 29 Prozent zumindest teilweise den Interessen. Zum Zeitpunkt der Befragung - also mindestens ein Jahr nach Beginn der Lehre - äußern 80 Prozent, daß sie mit der Ausbildung zufrieden sind." (Davids u.a. 1985, S. 218)

Mit der fachlichen Ausbildung im Betrieb sind ebenfalls über 80 % der Jugendlichen zufrieden. "Noch mehr sagen, daß sie sich weder über langweilige Arbeiten, noch über die Ausbilder oder das Betriebsklima beklagen können. Auch der Kontakt der Auszubildenden untereinander sowie der Umgang mit den Übrigen

Kollegen und das Verhältnis zum Vorgesetzten werden überwiegend positiv eingeschätzt." (Davids u.a., S. 219)

Etwas widersprüchlich stehen dagegen - und das sehen die Autoren selbst - die durch die Untersuchung verdeutlichten Aspekte, daß fast jeder vierte Auszubildende bereits einmal oder mehrmals einen Abbruch erwogen hat. Dagegen würden 75 % aller Befragten noch einmal ihren derzeitigen Ausbildungsberuf wählen. Jeder sechste würde einen anderen Beruf dem momentanen vorziehen. Knapp zwei Drittel der männlichen und über die Hälfte der weiblichen Auszubildenden würden nochmals denselben Ausbildungsbetrieb wählen (Davids u.a., S. 218). Davids konnte also nicht feststellen, daß die Erwägung eines Ausbildungsabbruchs auf die Ausbildungszufriedenheit schließen läßt.

Auf eine nicht mehr ganz so hohe Zufriedenheitsquote bei Auszubildenden stoßen Mayer u.a. in einer nicht repräsentativen Längsschnittstudie, in der 1974/75 in Hessen 141 Auszubildende befragt wurden (Mayer u.a. 1981). Die befragten Auszubildenden beurteilten Ausbildungsberuf sowie -betrieb als zufriedenstellend (Mayer u.a. 1981, S. 159 f.) Das Kriterium zur Überprüfung der Zufriedenheit ist hier die Frage, ob Jugendliche ihren Ausbildungsberuf noch einmal wählen würden oder nicht. 74 % der Auszubildenden würden ihren Ausbildungsbetrieb anderen Auszubildenden empfehlen, 57 % der Jugendlichen würden ihren Ausbildungsberuf noch einmal ergreifen, davon 47 % bzw. 41 % ohne Einschränkungen (Mayer u.a. 1981, S. 159 f.). Auch Mayer u.a. stellten eine Art Desillusionierung der Jugendlichen in Laufe der Ausbildung fest:

"Im Verlauf der Ausbildung werden diese Ansprüche an die berufliche Zukunft jedoch drastisch reduziert. Die naheliegende Perspektive, nach Abschluß der Ausbildung als Facharbeiter oder Sachbearbeiter im Ausbildungsberuf tätig zu sein, wird attraktiver. Vom ersten bis zum dritten Ausbildungsjahr

nimmt der Anteil der Auszubildenden, die nach ihrer Ausbildung im erlernten Beruf arbeiten wollen, um mehr als die Hälfte von 27 % auf 61 % zu. Die Gruppe der Auszubildenden, die eine weitere Berufsausbildung oder Schulbildung an die Lehre anschließen wollen, reduziert sich von 45 % auf 25 %."

Die Auszubildenden dürften gegen Ende der Ausbildung in erster Linie deswegen in geringerem Maße Ansprüche an ihre berufliche Zukunft stellen, weil die realen Erfahrungen mit der Ausbildung und mit betrieblichen Verhältnissen Berufswünsche aus der Schulzeit zunehmend überlagert haben. Ein wirksamer Einfluß kann darüberhinaus der gegenüber dem Beginn der Ausbildung im Herbst 1974 verschlechterten Arbeitsmarktsituation zugeschrieben werden, die sich in vielen Betrieben in Auseinandersetzungen um die Übernahme der Auszubildenden nach der Abschlußprüfung niedergeschlagen hat. Nach Meinung einer Reihe von Auszubildenden bleibt ihnen gar nichts anderes übrig, als im gewählten Ausbildungsberuf weiterzuarbeiten. (Mayer u.a. 1981, S. 154 f.).

Unverkennbar ist in dieser Studie der Zusammenhang zwischen Ausbildungszeit und der Einschränkung von Perspektiven, Wünschen und Hoffnungen. Weiter meinen Mayer u.a.:

"Haben bereits die Erfahrungen bei der Suche nach einem geeigneten Ausbildungsplatz zur Konsequenz, daß Ausbildungswünsche und -ansprüche eingeschränkt werden, so bewirken offensichtlich die Erfahrungen im Verlauf der betrieblichen Ausbildung, daß weitere Abstriche an den Perspektiven folgen, die die Auszubildenden noch zu Beginn der Ausbildung für ihre weitere Qualifizierung und ihre spätere berufliche Tätigkeit hatten. Dabei verstärkt sich auch die Bindung an den Ausbildungsbetrieb. Während zu Beginn der Ausbildung der Betrieb als Ausbildungsort akzeptiert, von nicht wenigen aber als Beschäftigungsort abgelehnt wird, erhoffen am Schluß der Ausbildung fast alle Auszubildenden eine Beschäftigungsmöglichkeit im Ausbildungsbetrieb. Fast zwei Drittel der

Beschäftigten möchten nach ihrer Lehrzeit im Ausbildungsbetrieb weiterarbeiten. Ein gutes Drittel will sich nicht auf längere Zeit festlegen, sieht aber offensichtlich keine andere Alternative, als zunächst einmal im Ausbildungsbetrieb beschäftigt zu werden" (Mayer u.a. 1981, S. 156).

Auch die Hamburger Lehrlingsstudie, die auf einer Vollerhebung der Hamburger Berufsschuljugend im Jahr 1972 basiert, macht Aussagen über die Zufriedenheit von Auszubildenden im Betrieb (Daviter 1973). Dabei wurde festgestellt, daß sich zufriedene und unzufriedene Lehrlinge die Waage halten:

"49 % würden ihre Lehrfirma bestimmt oder wahrscheinlich noch einmal wählen, 47 % würden sich wahrscheinlich oder auf keinen Fall noch einmal für sie entscheiden. Wenn fast die Hälfte aller Lehrlinge ihren augenblicklichen Lehrbetrieb nicht noch einmal wählen würde (wobei man berücksichtigen muß, daß 5 % der Lehrlinge ohnehin schon einmal ihre Lehrstelle gewechselt haben), erlaubt das nicht mehr, noch einen optimistischen Eindruck von der Arbeits- und Lernmotivierung zu haben." (Daviter 1973, S. 166 f.)

Auf die Frage: "Würden Sie heute noch einmal eine Lehre anfangen?" antworten nur 29 % mit einem bestimmten "ja", 28 % mit "wahrscheinlich ja", 32 % würden keine Lehre mehr beginnen, die anderen Befragten konnten sich für keine Antwort entscheiden (Daviter 1973, S. 343). Daviter sieht die Äußerungen der knapp 60 % der Auszubildenden, die noch einmal eine Lehre beginnen würden, als "positive Voten für die Lehre" an (Daviter 1973, S. 343), als Zeichen für die Zufriedenheit mit der Ausbildung.

Eine große Unzufriedenheit mit der Ausbildung konstatiert eine Untersuchung im Frühjahr 1971, in der Mittler Auszubildende im Bereich der Handwerkskammer und der Industrie- und Handelskammer des Saarlands befragt (Mittler o.J.). Er untersucht die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit in bezug auf

den Grund für die Berufswahl. Dabei sind 43,5 % mit der Ausbildung zufrieden, die angeben, keinen anderen Ausbildungsplatz gefunden zu haben. Dagegen sind 89,5 % der saarländischen Jugendlichen mit ihrer Ausbildung zufrieden, wenn sie dem Einfluß des Lehrers gefolgt und auf dessen Anraten hin den Ausbildungsberuf ergriffen haben (Mittler o.J., S. 35). Daraus läßt sich folgern, daß Jugendliche, die einen Beruf ergreifen, der ihren und den Vorstellungen ihres Lehrers entspricht, wesentlich zufriedener sind als Jugendliche, die einen Ausbildungsplatz angenommen haben, der eben gerade zur Verfügung stand und somit nicht unbedingt ihren Vorstellungen entsprechen muß. Die seiner Meinung nach schlechte Quote der Ausbildungszufriedenheit relativiert Mittler selbst:

"Die gewisse Einseitigkeit der saarländischen Wirtschaftsstruktur und das darauf ausgerichtete Arbeitsplatzangebot könnten eine Teilerklärung dafür bieten, daß ein großer Teil der Auszubildenden nicht mit der eingeschlagenen Berufsausbildung im Hinblick auf den später auszuübenden Beruf zufrieden ist, da sich die Berufswahl natürlicherweise an dem vorhandenen Ausbildungsplatzangebot orientieren muß." (Mittler o.J., S. 33)

Andere Untersuchungen gehen, wenn sie sich mit den Erfahrungen der Auszubildenden im Betrieb befassen, eher auf personal-soziale und personal-wirtschaftliche Aspekte ein. Sie fragen beispielsweise nach Ausbildungsvergütungen und nach Beziehungen zu Freunden in der Zeit der Ausbildung. Recht intensiv untersucht Gaiser in einer Längsschnittuntersuchung in München die Frage, ob die Ausbildungszeit das Leben der Auszubildenden eher beschränkt oder ihnen neue Perspektiven eröffnet (Gaiser 1985). Diese Untersuchung erstreckt sich über die Jahre von 1977 bis 1982. Gaiser kommt zu dem Ergebnis, daß die Auszubildenden in ihrer neuen Lebenssituation - und dabei besonders im Rückblick auf deren Hoffnungen am Ende der Hauptschulzeit - als erstes Resümee ziehen, "daß der

eigentliche Schritt in eine neue Lebensphase noch auf sich warten läßt." (Gaiser 1985, S. 186). Die Ausbildungsvergütungen lassen zum Beispiel viele in der Schulzeit aufgesparte Wünsche unerfüllt, das Verlassen der elterlichen Wohnung klappt selten, das bedeutet, daß sich auch Erziehungsansprüche nur graduell ändern. Dazu kommt, daß die Auszubildenden mindestens am Ende der Hauptschulzeit die "Größten und Ältesten" waren, nun aber in der betrieblichen Hierarchie wieder ganz unten stehen. "Das Gefühl, minderwertig zu sein und nur ausgenützt zu werden, ist für viele die Folge." (Gaiser 1985, S. 186). Es lassen sich zwei Aspekte herausarbeiten: zum einen erfährt der Auszubildende, daß die Ausbildung mit vielen Sanktionen verbunden ist und kaum Verbesserungen für die Lebenssituation ergibt (Gaiser 1985, S. 186 f.), auf der anderen Seite "fühlen sie sich aber als Teil des Systems der gesellschaftlichen Arbeit wichtiger und mehr mit den Realitäten des Lebens konfrontiert, gleichzeitig aber auch verunsichert, weil sie den Eindruck gewinnen, austauschbar zu sein." (Gaiser 1985, S. 186).

Ähnlich urteilen 435 Auszubildende aus kleinen und mittleren Betrieben des Werra-Meißner-Kreises, die von Jahnke über die betriebliche Ausbildung befragt wurden; 250 Befragte klagen über das geringe Entgelt. "Insbesondere handelt es sich um Jugendliche, die sich im zweiten und dritten Ausbildungsjahr befinden und im wesentlichen schon ihren Anteil zur produktiven Arbeitsleistung beitragen. Die Folgen sind Verärgerung, Unlust und Resignation, insbesondere dann, wenn über das normale Zeitmaß hinaus Arbeitsleistungen erbracht werden müssen." (Jahnke 1976, S. 65).

Interessant ist an dieser Stelle der offenbare Zusammenhang zwischen Zufriedenheit und Ausbildungsjahr, wie er oben schon in den Ausführungen und Ergebnissen der Untersuchung von Albers und auch von Mayer u.a. festgestellt wurde. Die Auszubildenden machen auch die Erfahrung, daß Aufstiegsmöglichkeiten im Betrieb begrenzt sind. Die Folge davon ist, daß

der Wunsch nach Aufstiegsmöglichkeiten bei den meisten Auszubildenden erst gar nicht aufkommt (Jahnke 1976, S. 65).

Rund ein Viertel der Auszubildenden beanstanden auch die lange Arbeitszeit. "Während in den Industrie- und Dienstleistungsbetrieben eine geregelte Arbeitszeit zur Selbstverständlichkeit gehört, hält man sich in den kleinen Handwerks- und Einzelhandelsbetrieben nicht immer an die für die in der Ausbildung stehenden Jugendlichen vorgeschriebene Regelung der Arbeitszeit. Aufräumungs-, Reinigungs- und Vorbereitungsarbeiten, die in der Regel nicht während der Arbeitszeit durchgeführt werden können, gehören in diesen Betrieben zu den Obliegenheiten der Auszubildenden. Die Unbeliebtheit dieser Arbeiten liegt auf der Hand, sie gehören jedoch wie alle anderen Arbeiten zur Ausbildung. Wenn diese Arbeiten auch auf die Ausbildung keinen unmittelbar fördernden Einfluß ausüben, haben sie zumindest einen erzieherischen Wert." (Jahnke 1976, S. 65).

Davids u.a. stellen in ihrer Analyse fest, daß viele der befragten Auszubildenden der Meinung sind, zu wenig Kenntnisse im Umgang mit neuen Technologien vermittelt zu bekommen: "44 Prozent der Jugendlichen monieren, daß der Ausbildungsbetrieb die Entwicklung im Bereich der Mikroelektronik und Computer nicht genügend berücksichtige. Auch fühlen sich die Jugendlichen zu wenig unterstützt, wenn es darum geht, Kreativität, Eigeninitiative und Kritikfähigkeit zu stärken." (Davids u.a. 1985, S. 219).

Von einem ganz anderen Ansatz, nämlich einem milieutheoretischen, gehen Beck u.a. in einer Repräsentativumfrage von männlichen Auszubildenden im Jahr 1977 aus (Beck u.a. 1979). Er untersucht in einem süddeutschen Ballungsgebiet die Probleme der Berufswahl von auszubildenden Jugendlichen und kommt unter anderem zum Ergebnis, daß das Gesamturteil der Befragten über ihre Wahl häufig so ausfalle, "daß im Falle milieunangemessener Berufswahl die Enttäuschung größer ist

als im Fall milieukonformer." (Beck u.a. 1979, S. 591). Nach Beck sind die Auszubildenden in milieukonformer Ausbildung zufriedener als andere. Genauer zu untersuchen wären an dieser Stelle die Begriffe "Milieu" und "Konformität".

Bei all diesen Untersuchungen fällt es schwer, einen kurzen Überblick zu geben über die Erfahrungen von Auszubildenden mit der Ausbildung und deren Verarbeitung, zumal wenn dieser sinnvoll sein soll. So legen die zahlreichen Untersuchungen, die die Erfahrungen der Auszubildenden vor allem unter dem Aspekt der Ausbildungszufriedenheit thematisieren z. B. die Frage nahe, wie die Zufriedenheit im Einzelfall operationalisiert und erfaßt wurde und ob die jeweils gewonnenen Daten vergleichbar sind.

In der Tat zeigt die Literaturanalyse, daß in den einbezogenen Studien die "Zufriedenheit" der Auszubildenden aus unterschiedlicher Perspektive untersucht wird.

Bei Albers sind es - wie aus dem folgenden, ausführlich gehaltenen Zitat zu entnehmen ist - drei wesentliche Erkenntnisse, die seine Arbeit initiierten und die empirische Erfassung beeinflussten:

"Die Analyse der Beziehungen zwischen Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit und Erziehungserfolg, Motivation, Leistung, Humanisierung der Arbeit, Krankheit, Absentismus, Fluktuation usw. ergab als erstes hervorzuhebendes Ergebnis eine vielfältige, durch zahlreiche Aussagen und empirische Befunde belegbare Bedeutung von Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit für die Verwirklichung berufspädagogischer Anliegen.

Der Versuch einer pädagogischen Wertung von Zufriedenheit und Unzufriedenheit, in den die Ergebnisse der begrifflichen

Analyse des Zusammenhanges von Zufriedenheit und Außenkriterien eingingen, wies auf die Unzulänglichkeit der bisher üblichen, undifferenzierten Sichtweise hin, die nur zwischen Zufriedenheit und Unzufriedenheit unterscheidet. Als zweites bedeutsames Ergebnis konnte herausgearbeitet werden, daß die in der Empfindung und in der Aussage 'zufrieden' enthaltene Ambivalenz für zahlreiche Fragestellungen eine Unterscheidung verschiedener Formen von Zufriedenheit und Unzufriedenheit erfordert. Eine solche differenzierte Sichtweise mindert nicht die mannigfache Bedeutung von Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit, sie läßt es jedoch angebracht erscheinen, bei bestimmten Forschungsfragen, vor allem bei Untersuchungen der Auswirkungen von Zufriedenheit und Unzufriedenheit auf individuelle Verhaltensdispositionen und -reaktionen, den sogenannten Außenkriterien, nicht mehr nur zwischen Zufriedenheit und Unzufriedenheit, sondern auch zwischen jeweils verschiedenen Ausprägungen von Zufriedenheit und Unzufriedenheit zu unterscheiden; als geeignete Kriterien für die Unterscheidung verschiedener Ausprägungen erwiesen sich das individuelle Anspruchsniveau und der Anforderungscharakter der Tätigkeit.

Die festgestellte Bedeutung erhebt die Frage nach der empirischen Ausprägung von Zufriedenheit und Unzufriedenheit. Die Arbeitszufriedenheit erwachsener Arbeitnehmer ist in der Vergangenheit international in zahlreichen Untersuchungen erforscht worden. Über die Ausprägungen von Zufriedenheit und Unzufriedenheit bei Jugendlichen - darin liegt die dritte konzeptbestimmende Erkenntnis der theoretischen Analyse - liegen dagegen nur wenige, in ihrer Fragestellung begrenzte Befunde vor...

Eine den genannten Ergebnissen der theoretischen Analyse gerecht werdende empirische Untersuchung hätte die Zufriedenheit der Probanden, das individuelle Anspruchsniveau und den Anforderungscharakter der Tätigkeit zu erfassen. Zur Prüfung der Frage, ob die aus der Kombination von

Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit, Anspruchsniveau und Anforderungscharakter sich ergebenden unterschiedlichen Formen von Zufriedenheit und Unzufriedenheit jeweils unterschiedliche Auswirkungen auf Ausbildungserfolg, Motivation, Leistung und negative Verhaltensreaktionen haben, hätten auch diese Außenkriterien erfaßt werden müssen. Für ein solches Forschungsprogramm bestehen aber nicht nur Hindernisse in Form unzureichender Meßinstrumente, es liegt auch vom Umfang her jenseits der in einer einzelnen Untersuchung zu realisierenden Möglichkeiten." (Albers 1977a, S. 347 f.)

Dies Beispiel verdeutlicht, welche methodischen und umfangsmäßigen Probleme allein bei der Untersuchung der Zufriedenheit der Auszubildenden auftauchen. Davids u.a. kommen über ganz andere Ansätze und Fragestellungen zum Ergebnis der Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit der Auszubildenden im Betrieb. Fragen wie "Müssen sie Arbeiten tun, die mit der Ausbildung nichts zu tun haben?" und "Wird bei ihnen Wert auf den Umgang mit neuen Technologien gelegt?" lassen für diese Autoren Schlüsse auf Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit zu.

Andere Wissenschaftler gehen der Frage nach, ob Auszubildende ihren Ausbildungsberuf noch einmal wählen würden oder nicht und schließen dann auf (Un-) Zufriedenheit (Daviter 1973). Gaiser und Beck untersuchen Zufriedenheit der Auszubildenden eher vom sozialkritischen bzw. milieutheoretischen Ansatz her.

Die Frage scheint berechtigt, inwiefern die Ergebnisse dieser Untersuchungen miteinander verglichen werden können. Um genaue Aussagen über die Erfahrungen und damit auch über die Zufriedenheit von Auszubildenden in der Ausbildung herausarbeiten zu können, bedarf es, wie gesehen, ohne Zweifel einer genaueren Betrachtung von Methoden und Vorgehensweise der einzelnen Untersuchungen, die jedoch in diesem Rahmen nicht geleistet werden kann.

Hinzu kommt die Berücksichtigung der untersuchten Populationen, der geographische Untersuchungsbereich, die Untersuchungszeit und natürlich auch der persönliche Blickwinkel und die Interessenslage der Autoren. Spärlich und daher für die hier zu leistende Aufgabe hinderlich, sind die Angaben über die Repräsentativität in einzelnen Untersuchungen.

Die Skizzierung einiger mit der Sichtung der vorhandenen Literatur auftretenden Probleme zeigt, daß eine Analyse von Erfahrungen der Auszubildenden in der Ausbildung nur tendenziell geschehen, nur Grobrichtungen aufzeigen kann. Dies gilt auch für die folgenden Kapitel zu den anderen Aspekten dieses Literaturberichts. Trotz der oben genannten Schwierigkeiten lassen sich ganz grob die Erfahrungen der jugendlichen Auszubildenden folgendermaßen zusammenfassen:

- Die Auszubildenden sind insgesamt mit ihrer Ausbildung im Betrieb zufrieden.
- Im Laufe der Ausbildung nimmt die Zufriedenheit der Auszubildenden mit der Ausbildung ab.
- Im Laufe der Ausbildung tritt eine Art "Desillusionierung" der Auszubildenden ein, was ihre Äußerungen zu den Erfahrungen in der Ausbildung belegen.

### **3.2 Erwartungen an die Ausbildung in deren Verlauf**

Die Untersuchungen, die sich mit diesem Themenbereich befassen, gehen in ziemlich unterschiedlicher Weise vor. Grundsätzlich kann man zwei Bereiche unterscheiden: zum einen Fragestellungen, die auf Erwartungen an die Auswirkungen oder den Nutzen und Zweck einer Ausbildung abzielen und zum anderen solche, die sich auf die Art der Ausbildung oder die Situation in der Ausbildung beziehen.

So untersucht Albers in seiner bereits erwähnten Untersuchung die Vorteile einer guten Berufsausbildung:

"An der Spitze der Ausbildungserwartungen steht das Erwerbsmotiv, dicht gefolgt vom Sicherheitsmotiv. Immerhin noch mehr als die Hälfte der Auszubildenden sieht den Einfluß einer guten Ausbildung auf die Art und Weise der zu verrichtenden Tätigkeit als besonders wichtig an. Zwar erst auf dem 4. Rang, aber noch relativ häufig wird das Aufstiegsmotiv genannt. Die geringe Besetzung des Bequemlichkeitsmotivs widerspricht dem gelegentlich anzutreffenden Vorurteil der 'arbeitsscheuen Jugend'; nur jeder fünfte Auszubildende sieht eine spätere geringere Arbeitsbelastung als wesentlichen Vorteil an." (Albers 1977a, S. 217)

Den anderen Bereich, die inhaltlichen Erwartungen an die Ausbildung, bezeichnet Albers als "Ansprüche". Er unterscheidet zwischen allgemeinen Ansprüchen, Ansprüchen an die Lernsituation und Ansprüchen an die Arbeitssituation und kommt unter anderem zu folgenden Ergebnissen:

"Ein jeweils etwa gleich großer Anteil von Probanden war der Meinung, er lerne gerade richtig bzw. zuwenig; 20,3 Prozent glaubten, daß sie zuviel lernen. Etwa die Hälfte der Befragten bevorzugt eindeutig anspruchsvolle Tätigkeiten, 34,5 Prozent neigen zu Tätigkeiten mit einem mäßigen Anspruchscharakter und 14 Prozent möchten am liebsten gar nicht in Anspruch genommen werden." (Albers 1977a, S. 228 ff.)

Etwas konkreter faßt Jahnke die Erwartungen zusammen, indem er "Verbesserungsvorschläge der Auszubildenden zur betrieblichen Ausbildung" untersucht. "Unter Berücksichtigung der Tatsache, daß es für den Jugendlichen sehr schwierig ist, Vorschläge zur Verbesserung der betrieblichen Ausbildung vorzubringen, äußerten sich trotzdem 30 v.H. über diese Frage. Besseres Verhältnis zum Ausbilder, bessere Bezahlung,

keine Beschäftigung als Hilfsarbeiter und kürzere Arbeitszeit sind Argumente, die bereits an anderer Stelle diskutiert wurden, und die Gewichtung der Verbesserungen dadurch deutlicher zum Ausdruck bringen. Anregungen, die für eine Verbesserung der betrieblichen Ausbildung sprechen, sind die Durchführung von Lehrgängen, gezielte Ausbildung, bessere Unterweisung mit theoretischer Begründung. Ebenso werden Verbesserungsvorschläge für die theoretische Ausbildung in der Berufsschule als Bestandteil der beruflichen Ausbildung genannt." (Jahnke 1976, S. 66)

Das Kriterium "besseres Verhältnis zum Ausbilder" rangiert mit 3,4 % an vierter von dreizehn Stellen hinter "gezieltere Ausbildung" (7,9 %), "bessere Unterweisung" (4,6 %) und "bessere Bezahlung" (4,1 %). (Jahnke 1976, S. 67).

Seidenspinner, die 16 Gruppendiskussionen mit insgesamt 90 Teilnehmern durchführte, stellt fest:

"Aus der Sicht dieser Lehrlinge scheint der Kreis des Denkbaren und Möglichen relativ begrenzt. Dies ist beispielsweise darin zu erkennen, daß nur vereinzelt negativ angemerkt wird, daß sie keinerlei überbetriebliche Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten haben. Die Einseitigkeit der reinen Vermittlung von Fertigkeiten wird in diesem Zusammenhang selten gesehen, oder allenfalls dann, wenn der gewählte Ausbildungsberuf Spezialkenntnisse erfordert, die weder in der Berufsschule noch im Ausbildungsbetrieb angeboten werden. Weitgehend abgeschnitten von einschlägigen Informationen über z.B. überbetriebliche Ausbildungseinrichtungen oder Fortbildungsmöglichkeiten während der Lehre, häufig verschärft durch die räumliche Isoliertheit der einzelnen auf weit verstreut liegenden Dörfern, gibt diese Situation den betroffenen Lehrlingen allenfalls die Möglichkeit, darüber nachzudenken, was an ihrem Arbeitsplatz schlecht ist, nicht jedoch darüber, was an der Ausbildungssituation besser sein müßte oder besser sein könnte. Daß die Mängel aber häufig von den betroffenen Lehrlingen gar nicht gesehen werden, wenn sie nicht in Form

von vorgegebenen Antwortmöglichkeiten in einem Fragebogen darauf aufmerksam gemacht werden, kann erst eine weniger standardisierte Methode wie z. B. die der Gruppendiskussion erbringen." (Seidenspinner 1974, S. 42 f.)

Die Schwierigkeiten, die Erwartungen der Auszubildenden an die Ausbildung herauszufinden, stellen sich also in folgender Weise dar: Die Autoren der einzelnen einbezogenen Untersuchungen verstehen unter dem Begriff "Erwartungen" unterschiedliches, nämlich, wie schon am Anfang erwähnt, entweder inhaltlich Erwartungen an die Ausbildung oder Erwartungen an den Effekt einer Ausbildung. Jahnke und Seidenspinner untersuchen nicht Erwartungen, sondern Verbesserungsvorschläge, wobei man sich zum Beispiel fragen kann, ob Verbesserungsvorschläge eventuell schon gefiltert sind durch Machbarkeitsüberlegungen der Befragten (was bei den Erwartungen der Auszubildenden auch der Fall sein kann).

### 3.3 Der Ausbilder aus der Sicht der Jugendlichen

Wie Auszubildende ihren Ausbilder sehen wird in einigen Untersuchungen an der direkten Frage nach der Meinung über die fachliche und pädagogische Eignung der Ausbilder festgemacht. Daviter beispielsweise, der 1972 eine Vollerhebungsstudie der Hamburger Berufsschuljugend durchführte, untersuchte die Meinung der Auszubildenden über die Qualität der Ausbilder. "Die Lehrlinge wurden aufgefordert, ihr Urteil über die 'fachliche und pädagogische Eignung des im Betrieb hauptsächlich für sie zuständigen Ausbilders' abzugeben. Es ergab sich dabei ein markanter Unterschied zwischen den Urteilen über die fachliche und pädagogische Eignung. Umso höher ist die Zufriedenheit der Lehrlinge mit der fachlichen

Eignung ihrer zuständigen Ausbilder einzustufen: Nur 9 % nennen sie 'kaum geeignet', 62 % finden sie 'gut geeignet'. Dagegen fällt das Urteil über die pädagogische Eignung doch erheblich ab. Die Zahl der Zufriedenen reduziert sich auf die Hälfte, und ein Viertel hat an den pädagogischen Fähigkeiten erhebliches auszusetzen. Mindestens unter pädagogischen Gesichtspunkten ist die Lehrlingsausbildung also noch wesentlich zu verbessern." (Daviter 1973, S. 185 f.)

Daviter unterstellt offensichtlich, daß die Auszubildenden unter "pädagogische Eignung des Ausbilders" das Verständnis mit dem Lehrherrn verstehen und stellt fest (vgl. Daviter 1973, S. 159 f.):

"In der Betriebsgrößenklassifizierung fällt lediglich auf, daß die Lehrlinge aus den Kleinbetrieben gerade mit der pädagogischen Seite ihrer Ausbilder am besten zufrieden sind. So bestätigt sich offenbar, daß die persönliche Atmosphäre der Kleinbetriebe eine psychologisch besonders gute Ausgangslage für das Verständnis zwischen Lehrherrn und Lehrling ist. Je persönlicher der Kontakt ist, desto größere Wahrscheinlichkeit besteht auch, daß Konflikte besprochen und gelöst werden. Die positive Beurteilung der Ausbilder in Kleinbetrieben ließe sich also als Spiegelbild des persönlichen Verhältnisses zwischen Lehrherrn und Lehrling erklären" (Daviter 1973, S. 160).

Zur Interpretation der Daten weist er jedoch darauf hin, daß die Auszubildenden unter dem Begriff "zuständiger Ausbilder" möglicherweise verschiedene Personen verstehen. Er vermutet, daß eine Reihe von Lehrlingen darunter den formalen Ausbilder versteht und das Gesamturteil deshalb eher zu positiv als zu negativ ausgefallen sein könnte (vgl. Daviter 1973, S. 159). Dadurch erklärt sich nach seiner Ansicht auch der Befund, "daß die Ausbilder aus mittelgroßen Betrieben (zwischen 25 und 99 Beschäftigten), deren Lehrlinge zu 20 % weniger als Lehrlinge aus Klein- und Großbetrieben auf eine qualifizierte

Anleitung und Beratung verweisen können, in diesem Zusammenhang nicht nachweisbar schlechter beurteilt werden als andere; das gilt sowohl für fachliche als auch für pädagogische Eignung." (Daviter 1973, S. 159)

Wie schon bei der Sicht der Ausbildung, so stellt er auch bei der Beurteilung der fachlichen und pädagogischen Eignung der Ausbilder fest, daß das Urteil der Auszubildenden mit zunehmendem Alter und fortschreitender Ausbildung kritischer wird. "Hier, wie bei vielen anderen Sachverhalten, sind also einige der jungen Lehrlinge kurz nach Eintritt in eine für sie neue Welt noch bereit, einen Vorschuß an Wohlwollen zu leisten, der später nach längeren Erfahrungen zurückgenommen wird." (Daviter 1973, S. 160)

Auch Mittler befragte in der Untersuchung der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen saarländischer Lehrlinge Auszubildende nach ihrer Einschätzung der Fähigkeiten ihrer Ausbilder und kommt zu ähnlichen Ergebnissen. "Adäquat dieser Aussage wird das fachliche Können der Ausbilder von 78,6 v.H. der Auszubildenden und die (pädagogische) Fähigkeit der Vermittlung von Fachkenntnissen von 70 v.H. der Auszubildenden als 'gut' bis 'sehr gut' eingeschätzt. Der Prozentsatz der Auszubildenden, die ein gutes bis sehr gutes pädagogisches Verhalten ihrer Ausbilder angeben, liegt also um 8,6 v.H. niedriger." (Mittler o.J., S. 51).

Mittler schließt unter anderem daraus, daß "neben den in der Untersuchung bereits genannten betriebsstrukturellen Bedingungen wie Betriebsgröße, Lehrwerkstatt, hauptamtliche Ausbilder vor allem das Problem der pädagogischen Qualifikation der Ausbilder anzusprechen" ist (Mittler o.J., S. 85).

Diese beiden Untersuchungen haben also hauptsächlich die Ausbildung der Ausbilder im Blickfeld. In eine ähnliche Richtung geht die bereits erwähnte Untersuchung von Jahnke.

Er fragt unter anderem nach den pädagogischen und fachlichen Fähigkeiten, dem Interesse des Ausbilders an der Ausbildung und dem Verhältnis zum Ausbilder. 15,9 % der Auszubildenden bescheinigen ihrem Ausbilder mangelndes Interesse an der Ausbildung, 11,3 % unzureichende pädagogische und fachliche Fähigkeiten, 11,5 % geben ein schlechtes Verhältnis zum Ausbilder an. Demgegenüber haben 31% ein gutes Verhältnis zum Ausbilder und 17,9 % werten die pädagogischen und fachlichen Fähigkeiten ihres Ausbilders als gut (vgl. Jahnke 1976, S. 63). Welche Personen unter dem Begriff "Ausbilder" erfaßt werden, wird nicht ausgeführt.

Jahnke untersucht also etwas weitergehend auch das menschliche Verständnis mit dem Ausbilder und schneidet damit direkt den Bereich der persönlichen Beziehungen zwischen Auszubildenden und Ausbildern an.

Albers teilt in seiner schon mehrfach erwähnten Untersuchung die Ausbilderbeziehungen in verschiedene Aspekte auf. Er versucht zunächst, den Stellenwert, den die Beziehungen zum Ausbilder für die Auszubildenden haben, zu bestimmen und vergleicht dann Wichtigkeits- und Zufriedenheitsrangplätze. Es stellt sich heraus, "daß die Auszubildenden bei fast allen Fragen die Wichtigkeit höher einschätzten als die Zufriedenheit. Wichtig erscheinen ihnen insbesondere die fachliche Anleitung durch den Ausbilder, das allgemeine Verhältnis zum Ausbilder und die Anerkennung der Leistungen durch den Ausbilder. Die im Vergleich zur Wichtigkeit relativ geringe Zufriedenheit mit dem allgemeinen Verhältnis zum Ausbilder macht deutlich, daß in diesem Bereich noch keinesfalls jene Situation erreicht ist, die eine optimale Ausgestaltung der oben erwähnten Dimensionen erfordert. Weiter fällt auf, daß fachliche Aspekte für eindeutig wichtiger gehalten werden als persönliche. So wird die fachliche Anleitung an 4., die persönliche Führung durch den Ausbilder aber erst an 19. Stelle genannt; eine ähnliche Tendenz zeigt sich bei der Möglichkeit, mit dem Ausbilder über betriebliche bzw.

persönliche Probleme sprechen zu können. Diese Ergebnisse lassen den Schluß zu, daß die Auszubildenden dem Ausbilder vor allem als Lehrer und fachlichem Gesprächspartner Bedeutung beimessen, während sie seine Rolle als Helfer bei persönlichen Problemen - vielleicht mitbedingt durch den oftmals beträchtlichen Altersunterschied - für nicht so wichtig halten." (Albers 1977b, S. 336)

Bei der Differenzierung nach Strukturmerkmalen macht er auch die Feststellung, daß mit zunehmender Dauer der Ausbildung die Wichtigkeit der Beziehungen zum Ausbilder abnimmt (vgl. Albers 1977b, S. 337). Die Unterscheidung nach Berufsgruppen ergibt ebenfalls deutliche Unterschiede.

"Die größte Wichtigkeit messen Auszubildende aus den Elektroberufen den verschiedenen Aspekten der Ausbilderbeziehungen bei; es folgen Dreher-, Fräser- und Werkzeugmacherberufe, Modell- und Formenbauerberufe und letztlich die Schlosserberufe. Eine eindeutige Erklärung hierfür lassen die Daten nicht zu; es könnte vermutet werden, daß in Berufen mit höherem Theorieanteil eine stärkere Abhängigkeit vom Ausbilder existiert, die die Beziehungen zu ihm wichtiger erscheinen läßt." (Albers 1977b, S. 337)

Grieger fallen in ihrer Verlaufsuntersuchung von 110 Auszubildenden der Elektroberufe und auszubildenden Industriekaufleuten noch weitere Unterschiede auf: "Während nämlich die Industriekaufleute das Verhältnis zum Ausbilder fast nur unter dem Aspekt der Sozialbeziehungen sehen und ihnen fachliche Kooperation weniger wichtig ist als ein gutes Arbeits- und Ausbildungsklima, betrachten die Auszubildenden der Elektroberufe ihre Ausbilder in erster Linie als Vermittler von Fachwissen und legen nicht so großen Wert auf persönliche Beziehungen." (Grieger 1985, S. 11)

Die gleiche Untersuchung ergibt auch Unterschiede zwischen Handwerk und Industrie: "Nahezu alle Auszubildenden der drei

Berufsgruppen identifizieren sich mit dem Ausbilder als fachliches Vorbild. Sie schätzen besonders das Fachwissen und -können, schon allein deshalb, weil ihr eigener Weg zur Aneignung ihrer Berufsrolle noch lang ist.

Die Auszubildenden der Industrie lehnen die Vorbildfunktion der Ausbilder in menschlicher Hinsicht ab, während zwei Drittel der angehenden Elektroinstallateure im Handwerk angeben, sich sowohl in fachlicher, als auch in menschlicher Hinsicht mit dem Ausbilder zu identifizieren. Daß die Hälfte der im Handwerk Ausgebildeten darüber hinaus die Unterstützung der Ausbilder bei privaten Problemen wünscht, liegt sicher an dem engen Kontakt, der sich aus der längeren Zusammenarbeit mit jeweils einem Gesellen ergibt." (Bülow/Grieger 1986, S. 147)

Bülow und Grieger geben einige Beispiele für die Kritikpunkte der Auszubildenden an den Beziehungen zum Ausbilder. Die Auszubildenden der Elektroindustrie "beklagen am häufigsten den recht rauhen Ton der Ausbilder, der die Angst, Fehler zu machen, verstärkt und zur Verunsicherung führt. Sie fühlen sich auch - ähnlich den Industriekaufleuten - häufig durch Routineaufgaben unterfordert, die ihre Freude am Lernen verringern. Bei aller Enttäuschung sehen sie doch auch, daß es für ihre Ausbilder sehr schwierig ist, unter Zeitdruck und Arbeitsüberlastung ihrer Rolle als Fachinstruktoren und Erzieher gerecht zu werden und zeigen Verständnis.

Bemängelt werden von den Industriekaufleuten die häufig wechselnden Ausbildungspersonen und die Vereinzelung in den Abteilungen. Von den Elektroinstallateuren die ständige Beobachtung durch den Ausbilder." (Bülow/Grieger 1986, S. 148)

Einen anderen Ansatz wählt Lukie in einer Untersuchung von 136 angehenden Bankkaufleuten. Er gibt konkrete Kriterien vor, wie: gerecht, aktiv, vertraue ihm, setzt sich für uns

ein, versteht was von seiner Arbeit usw., die das Verhältnis der Auszubildenden zum Ausbilder beschreiben. In einer Zusatzfrage sollten die Auszubildenden ihre Zufriedenheit mit dem Ausbilder ausdrücken. "Die Ausbilder wurden in allen Kriterien positiv beurteilt....Lediglich 5 % der Befragten äußerten Unzufriedenheit, 12 % haben sich für den 'neutralen Zustand', also teils-teils zufrieden entschieden. Der weitaus größte Teil jedoch, 83 % aller befragten Auszubildenden, sind mit ihren Ausbildern zufrieden bis sehr zufrieden.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, daß Ausbilder bei ihren Auszubildenden ein 'gutes Ansehen' genießen. Die Auszubildenden bescheinigen ihnen Fairneß, Beliebtheit und Vertrauenswürdigkeit; sie fühlen sich von ihren Ausbildern gerecht behandelt, gut informiert und sie glauben, daß ihnen Mitsprachemöglichkeiten eingeräumt werden. Alles in allem: gute Aussichten für den Berufsbildungsprozess!" (Lukie 1985, S. 153)

Lukie macht auch die unbegründete und wie auch die anderen Ergebnisse nicht weiter ausgeführte Feststellung, daß Ausbilder in größeren Betrieben wesentlich besser beurteilt werden als in kleineren.

Noch einen weiteren Aspekt geht Daviter in der Hamburger Lehrlingsstudie an. Die Befragten sollten sich zu den in der Frage zur Auswahl vorgegebenen Ausbildungsziele ihrer Ausbilder äußern. "Die Lehrlinge geben als Ausbildungsziele ihrer Ausbilder folgende Reihenfolge an: Anständiges Benehmen/Praktische Fertigkeiten/Ordnung und Pünktlichkeit/Theoretische Kenntnisse/Gehorsam und Unterordnungsbereitschaft - und abgeschlagen: 'Kritische Selbständigkeit im Denken und Handeln'." (Daviter 1973, S. 207).

Seidenspinner, die ja wie schon oben erwähnt keine Befragung sondern eine Untersuchung anhand von Gruppendiskussionen durchführte, ergänzt zur Problematik der "Sicht der

Ausbilder": "Im übrigen muß hier angemerkt werden, daß an Hand der Schilderung reiner Arbeitsabläufe meist deutlich wird, daß die Zuständigkeiten in Ausbildungsfragen für die meisten Lehrlinge völlig ungeklärt sind. So hat sich insgesamt nur ein gutes Drittel aller Lehrlinge (32) zu den Qualifikationen ihrer Ausbilder geäußert, wovon wiederum ein Drittel ausgesprochen Negatives über ihre Ausbilder erzählt." (Seidenspinner 1974, S. 37)

Nicht ganz klar ist, was mit "Qualifikationen der Ausbilder" gemeint ist, die ja von den Auszubildenden nicht gesehen oder erfahren werden können.

Ein Vergleich der Untersuchungen, der ihre Anlage, die Erhebungszeiträume, die Population etc. zu berücksichtigen hätte, fällt nicht leicht. Erschwert wird er nicht zuletzt durch unterschiedliche Operationalisierungen und zugrunde liegende Begrifflichkeiten. Zudem werden von den Autoren ähnliche Ergebnisse recht unterschiedlich interpretiert. Folgende Punkte lassen sich trotz aller Schwierigkeiten zusammenfassend festhalten:

- Auszubildende sind mit den fachlichen Qualitäten ihrer Ausbilder meist zufriedener als mit den pädagogischen.
- Die Ausbilderbeziehungen sind bei unterschiedlichen Berufsgruppen sehr verschieden.
- Auch bei den Ausbilderbeziehungen nimmt die Zufriedenheit mit Zunahme der Ausbildungsjahre ab.
- Welchen Einfluß die Betriebsgröße bzw. die Unterscheidung Handwerk/Industrie auf die Ausbilderbeziehungen haben, läßt sich nach den vorliegenden Untersuchungen nicht sagen.

### 3.4 Erwartungen der Auszubildenden an den Ausbilder

Nur eine einzige der betrachteten Untersuchungen befaßte sich ausdrücklich mit den Erwartungen an den Ausbilder. Unter der Überschrift "Der ideale Ausbilder - Erwartungen und Realität" schreiben Bülow und Grieger unter anderem:

"Da die Jugendlichen im zweiten Ausbildungsjahr inzwischen höheren Anforderungen gegenüberstehen, und sie sich an ein schnelleres Arbeitstempo gewöhnen müssen, schätzen sie bei einem guten Ausbilder besonders 'Geduld' und 'wenig Strenge'. Sie wünschen sich eine 'lockere Atmosphäre, in der keine Angst erzeugt wird. 'Sich in die Lage des Auszubildenden versetzen zu können' wird genannt und 'Mut zusprechen'. Viele möchten mehr gelobt werden und es reicht ihnen nicht aus, 'daß man eine Andeutung von Lob spürt'.

Die Auszubildenden im Handwerk stellen sich ein 'kumpelhaftes Verhältnis' zum Ausbilder vor, das sogar ein gegenseitiges 'Duzen' ermöglicht." (Bülow/Grieger 1986, S.147)

Die Auszubildenden sollten in Gedanken selbst in die Rolle des Ausbilders schlüpfen und sich vorstellen, was sie anders machen würden. "Insgesamt würden sich die Jugendlichen in ihrer Rolle als Ausbilder mehr um die Auszubildenden als 'ganze Person' kümmern, mehr Kontakt zu ihnen suchen und häufiger private Probleme ansprechen....Den Angaben zur 'Belastung durch die Prüfungssituation' zufolge, vermissen sie besonders die psychische Unterstützung durch den Ausbilder, hier würden die Auszubildenden mehr Einfühlungsvermögen zeigen.

Einige der Jugendlichen schlagen vor, einen 'unabhängigen', nicht mit Beurteilungsaufgaben betrauten Ausbilder einzusetzen, der sich ausschließlich um die Belange der Auszubildenden kümmert." (Bülow/Grieger 1986, S. 148)

Die anderen Befragungen befassen sich nicht explizit mit den Erwartungen der Auszubildenden. Bei den Meinungen über die Wichtigkeit von Beziehungen zwischen Auszubildenden und Ausbildern gehen die Erwartungen sicherlich mit ein. Es stellt sich aber die Frage, ob man, wie Albers, den Schluß ziehen kann, daß wenn eine Tatsache für jemanden nicht wichtig ist, er sie auch nicht erwartet (vgl. Albers 1977b, S. 336). Albers kommt im Gegensatz zu Bülow/Grieger zur Auffassung, Auszubildende wünschten keinen engeren persönlichen Kontakt mit ihren Ausbildern. Nicht zu vergessen ist in diesem Zusammenhang, daß Unzufriedenheit oft das Ergebnis von nicht erfüllten Erwartungen ist, ohne Kenntnis der Erwartungen kann man die vorliegenden Untersuchungen jedoch nicht dahingehend interpretieren.

### **3.5 Umgang mit Problemen und Konflikten**

Probleme und Konflikte für Auszubildende in der Ausbildung sind oftmals Resultate der oben untersuchten Aspekte, entspringen also nicht selten beispielsweise den Erfahrungen der Auszubildenden in der Ausbildung oder deren Beziehungen zu den Ausbildern.

Wie in Abschnitt 3.1 schon angesprochen wurde, stellt Gaiser in seiner Untersuchung fest, "daß der eigentliche Schritt in eine neue Lebensphase" durch den Eintritt in die Ausbildung noch auf sich warten läßt, obwohl ihn die Jugendlichen meistens sehnlichst herbeiwünschen. Für die Auszubildenden entstehe so eine Art "Wartehaltung", die mit der Hoffnung verbunden ist, "daß sich ihre Situation von Lehrjahr zu Lehrjahr, erst recht nach Abschluß der Berufsausbildung ändern werde." (Gaiser 1985, S. 186)

Die Auszubildenden reagieren eher passiv, das heißt, sie versuchen nicht, etwas an ihrer persönlichen Situation zu ändern, sondern verharren in einer "Wartehaltung", ohne zu

wissen, ob sich nach der Ausbildung etwas an ihrer eigentlichen Lebenssituation ändern wird.

Durch die erlebten Sanktionen (Überstunden, geringes Entgelt) auf der einen Seite und dem Gefühl der Dazugehörigkeit zum System der gesellschaftlichen Arbeit auf der anderen entwickeln die Auszubildenden nach Gaiser "Bilder ihrer sozialen Rolle als abhängig Beschäftigte in Klein- und Mittelbetrieben (nur in Ausnahmefällen haben die ehemaligen Hauptschulabgänger in Großbetrieben Ausbildungsplätze gefunden), von denen aus sie Strategien mit dem Ziel entwickeln,

- weniger Anweisungen, Einengungen des Einsatzes ihrer Arbeitskraft, persönlichen Unterwerfungen ausgesetzt zu sein, Druck, Arbeitsüberlastung, Überstunden, Wochenendarbeit erdulden zu müssen,
- mehr Freiheiten, Handlungsfelder und Qualifikationsmöglichkeiten im Arbeitsalltag zu haben und die Chance zu erhöhen, einen besseren Arbeitsplatz zu finden.

Ihr Qualifikationsinteresse konkretisiert sich darauf, auf jeden Fall einen Ausbildungsabschluß zu erreichen und notfalls auch durch Wohlverhalten ein gutes Zeugnis vom Ausbildungsbetrieb zu bekommen. Auch von der arbeitsinhaltlichen Seite her finden sich Bemühungen, Berufserfahrungen in Bereichen hoher Leistungsanforderungen und Leistungschancen zu sammeln - z.B. eigenständige Verantwortung in Teilbereichen zu übernehmen oder an modernen Apparaten, Geräten und Maschinen eingesetzt zu werden." (Gaiser 1985, S. 186 f.).

Hier kann man erkennen, daß sich Auszubildende Nischen suchen, in denen sie sich verwirklichen können, daß sie versuchen, Einengungen und Anweisungen zu entgehen und sogar mit "Wohlverhalten" reagieren, um eigene Interessen durchzusetzen. Dies sind Symptome, die darauf schließen lassen, daß

auszubildende Jugendliche Konflikten und Problemen eher aus dem Weg zu gehen scheinen, als diese vor sich oder gar vor anderen zu thematisieren.

Gaisers sozialkritische Analyse vor dem Hintergrund erster Erfahrungen der Auszubildenden im Betrieb versucht herauszuarbeiten, daß die Jugendlichen Erkenntnisse erlangen über "reale Beschränkungen der Möglichkeiten beruflichen Fortkommens durch ihr niedriges Bildungsabschlußniveau". Weiter müßten sie erfahren, "daß Zugangsbarrieren aufgebaut werden, die zu der Zeit, als sie den Hauptschulabschluß gemacht hatten, noch nicht existierten (z.B. Zulassungsbeschränkungen bei der Berufsaufbauschule für Jugendliche ohne qualifizierten Hauptschulabschluß).

Die Jugendlichen formulieren allerdings ihre Kritik nicht an den Laufbahnstrukturen der Berufswege oder unkalkulierbaren Entscheidungen der Kultusbükratien, sondern eher als Selbstvorwurf. Sogar in Erstinterviews nicht erwähnte Pläne oder Versuche des Übergangs auf eine weiterführende Schule kommen jetzt wieder in Erinnerung und werden angesprochen. Ihre Erfahrungen mit gesellschaftlicher Ungleichheit (z.B. in Form von beschnittenen Aufstiegs- und Einkommenschancen, Mobilisationszwang und betrieblicher Anpassungs- und Leistungsdruck, begrenzten Zugangsmöglichkeiten zu Arbeitsplätzen, bei denen Verschleiß und Gratifikation akzeptabel zu balancieren sind) und deren Zuteilungs- und Legitimationsmechanismen führen dazu, daß sie (egal ob Junge oder Mädchen und aus welcher Untersuchungsregion) rückblickend die Konsequenz ziehen: mehr Bildung, als nur den Hauptschulabschluß." (Gaiser 1985, S. 184 f.).

Die Auszubildenden suchen zunächst die Schuld für auftretende Probleme während der Ausbildung im Betrieb bei sich selbst.

Daviter stellt in seiner Hamburger Lehrlingsstudie fest, daß zwar die überwiegende Zahl der Auszubildenden, wenn sie

direkt danach gefragt werden, Mitgestaltungsmöglichkeiten im Betrieb sieht, "denn offenes Sich-beschweren können ist die grundlegende Voraussetzung für jede Form informeller - und auch institutioneller - Einflußnahme. Daß jedoch 72 % nur manchmal oder auch nie eine Änderung zum Positiven dabei sieht, relativiert dieses Ergebnis." (Daviter 1973, S. 205). Das kann jedoch dann auch bedeuten, daß entstandene Probleme ungelöst bleiben, da der Auszubildende zwar eine Mitgestaltungsmöglichkeit, also einen Beitrag zur Lösung der Schwierigkeiten sieht, sie aber nicht wahrnimmt.

Grieger kommt bei ihrer Verlaufsuntersuchung bei Auszubildenden in den Jahren 1982/83 zu ähnlichen Ergebnissen: "Eine Voraussetzung für die Fähigkeit zu Kritik ist die Kenntnis der Ausbildungsbedingungen. Erst dann trauen sich Auszubildende Kritik zu formulieren an Arbeitsabläufen, an der Ausbildungsorganisation und an Ausbildungspersonen.

Angehende Kaufleute (mehr als die gewerblichen Auszubildenden) schätzen zwar die Fähigkeit zur Kritik, aber tatsächlich geübt wird Kritik nur in Extremsituationen, z.B. bei als unrecht empfundenen Beurteilungen. Auf Aufforderung zu Kritik durch die Ausbilder reagieren zu Anfang der Ausbildung nur schon selbstbewußte Auszubildende.

Die Auszubildenden in der Elektroindustrie (in der Lehrwerkstatt) zeigen sich oft noch sehr unsicher. Sie wissen nicht, ob und wann sie Kritik üben dürfen. Sie neigen dazu, ihre Ausbildungsbedingungen als gegeben hinzunehmen. Kritik richtet sich - wenn überhaupt - eher auf Arbeitsinhalte (z.B. zu langes Feilen).

Die Auszubildenden im Elektrohandwerk meinen, sich den Leistungs- und Verhaltensanforderungen anpassen zu müssen. Die Auszubildenden fühlen sich unter ständiger Beobachtung. Probleme klären sie an liebsten mit der Person (zumeist dem Gesellen), die sie offenbar verursacht hat. Voraussetzung

hierfür ist ein gutes, zumindest verträgliches Verhältnis zum Ausbilder, von dem sich die Auszubildenden abhängig fühlen." (Grieger 1985, S. 10 f.).

Dies verdeutlicht zweierlei: zum einen wird Kritik von den Auszubildenden nur im "Extremfall" geübt. Somit kommen Schwierigkeiten auch nur in diesem sogenannten "Extremfall" zur Sprache. Zum anderen machen die Ergebnisse Griegers deutlich, daß ein Zusammenhang zwischen Ausbildungszeit und Kritikäußerungen seitens der auszubildenden Jugendlichen besteht.

Bei der Untersuchung von Konflikten und Konfliktbewältigung unterscheiden Mayer u.a. zwischen kaufmännischen und gewerblichen Auszubildenden: "Für kaufmännische und gewerbliche Auszubildende deuten sich unterschiedliche Muster der Auseinandersetzung mit Problemen der Ausbildung an. Kaufmännische Auszubildende empfehlen im Verlauf der Ausbildung in zunehmendem Maße und in beiden Ausbildungsjahren häufiger als gewerbliche Auszubildende Verhaltensweisen, die Momente der Distanzierung von bestimmten Anforderungen beinhalten. Im zweiten Jahr der Ausbildung nennen 10 % der gewerblichen und 23 % der kaufmännischen Auszubildenden solche Ratschläge, im dritten Jahr der Ausbildung 4 % der gewerblichen und 41 % der kaufmännischen Auszubildenden.... Gewerbliche Auszubildende nennen in beiden Ausbildungsjahren etwas häufiger Ratschläge, die auf einer scheinbar bruchlosen Identifikation mit betrieblichen Anforderungen und Strukturen basieren; im zweiten Jahr der Ausbildung nennen 17 % der gewerblichen und 9 % der kaufmännischen Auszubildenden solche Ratschläge, im dritten Jahr der Ausbildung 22 % der gewerblichen und 2 % der kaufmännischen Auszubildenden. In einigen Äußerungen von kaufmännischen Auszubildenden deutet sich allerdings an, daß die von ihnen empfohlene Kritik an Problemen der Ausbildung sich durchaus im betrieblich zugelassenen Rahmen bewegt und damit in ihrer Reichweite begrenzt ist.

...Die Häufigkeit von Konflikten bei Anweisungen des Ausbilders nimmt vom ersten zum dritten Ausbildungsjahr für gewerbliche und kaufmännische Auszubildenden in allen Ausbildungsformen stark zu. Im ersten Ausbildungsjahr geben noch zwei Drittel der Jugendlichen an, niemals anderer Meinung bei Anweisungen des Ausbilders gewesen zu sein.; im dritten Ausbildungsjahr dagegen nur noch 12 % ... Möglicherweise konkretisieren sich Ansprüche und Erwartungen der Jugendlichen an die Ausbildung erst im Ausbildungsprozeß selbst, so daß auch Konflikte sich erst im Verlauf der Ausbildung entwickeln. Ebenso kann das im Verlauf der Ausbildung wachsende Selbstbewußtsein der Jugendlichen eine Rolle spielen für ihre Bereitschaft, Meinungen, die denen des Ausbilders widersprechen, zu äußern.

...Bei den Formen von Widerstand gegen Anweisungen des Ausbilders dominieren eindeutig Beschwerden - z.B. beim Ausbilder selber, beim Ausbildungsleiter, dem Meister oder dem Chef; von Jugendlichen, die angeben, sich gegen Anweisungen des Ausbilders zur Wehr zu setzen, nennen im ersten Jahr der Ausbildung 49 % solche Reaktionen, im dritten Jahr der Ausbildung 68 % ... Möglichkeiten, sich gemeinsam zur Wehr zu setzen oder institutionalisierte Formen der Interessensvertretung zu nutzen, werden in beiden Phasen der Ausbildung kaum genannt. Gemeinsames Vorgehen wird im ersten Jahr der Ausbildung von 15 %, im dritten Jahr der Ausbildung von 3 % der Jugendlichen genannt, die angeben, sich gegen Anweisungen des Ausbilders zu wehren: institutionalisierte Formen der Interessensvertretung von 12 % bzw. 16 % der Jugendlichen. Die Mehrzahl der Jugendlichen scheint bei Konflikten mit dem Ausbilder demnach darauf zu vertrauen, daß eigene Interessen

individuell über rationale Argumentation durchgesetzt werden können." (Mayer u.a. 1981, S. 180 f.)<sup>90)</sup>.

Folgendes kann skizziert werden: Es ist zunächst einmal ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Auftreten von Konflikten, der Bereitschaft, eigene Interessen durchzusetzen und damit Probleme zu lösen, und der Ausbildungszeit sichtbar. Bei gewerblichen und kaufmännischen Auszubildenden nehmen die Konflikte mit der Zeit zu. Über zwei Drittel setzen sich gegen die Anweisungen des Ausbilders im dritten Lehrjahr zur Wehr. Mayer stellt fest, daß nur ungefähr ein Viertel der Auszubildenden beider Bereiche sich resignativ oder affirmativ verhalten würden.

Auch in diesem Abschnitt steht man vor der Frage, inwieweit es sinnvoll ist, die Untersuchungen miteinander zu vergleichen. Während Gaiser besonders die personalen Probleme anspricht, geht es Mayer u.a. eher um soziale Konflikte in bezug auf den Ausbilder. Es müßte also u. a. geklärt werden, welche Probleme jeweils gemeint sind und auf welches soziale Beziehungsgefüge sie sich beziehen. Grundsätzlich müssen die Ergebnisse von Gaiser, Daviter und Grieger nicht im Widerspruch zu den Resultaten von Mayer u.a. stehen: Es ist durchaus denkbar, daß ein Auszubildender zwar eine Art "Wartehaltung" einnimmt, und damit bestimmte personale Probleme unterdrückt und aufschiebt, aber sich auf der anderen Seite zunehmend den Anweisungen des Ausbilders widersetzt, wie Mayer u.a. es nachzuweisen versuchen. Die unterschiedlichen Ebenen der Problembereiche müssen jedoch erkannt werden: Gaiser untersucht vor allem gesellschaftskritische Aspekte, Daviter Bereiche der Mitgestaltungsmöglichkeiten und somit auch Möglichkeiten der Problem-

---

90) Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Daheim u. a. (Daheim u. a. 1978, S. 43 ff, 55, 63)

lösung, Grieger die Kritikfähigkeit der Auszubildenden, Mayer u.a. die Konflikte bei Anweisungen des Ausbilders an die Auszubildenden. Alle Untersuchungsbereiche haben mit Problemen zu tun, lassen auf den Umgang mit ihnen schließen, doch fallen die Probleme in unterschiedlichen Ebenen an und machen einen Direktvergleich zumindest fraglich, d.h. es gibt Untersuchungen, die eine geringe Artikulation von Konflikten durch die Auszubildenden belegen, und andere, die eine relativ hohe Problemartikulation bei Auszubildenden feststellten.

Unter Berücksichtigung der Vergleichsschwierigkeiten läßt sich nur sagen:

- Es existieren Probleme für die jugendlichen Auszubildenden im Betrieb und
- die Konflikte der Auszubildenden im Betrieb nehmen mit der Ausbildungszeit zu.

### 3.6 Ausbildungsabbrüche, Daten und Motive

Im folgenden interessieren insbesondere die Motive bzw. Ursachen für Ausbildungsabbrüche, die, so die Annahme, zumindest zum Teil einen Einblick in besonders gravierende Schwierigkeiten der Berufsausbildung geben.

Zu dieser Thematik liegen unseres Wissens im wesentlichen fünf neuere Untersuchungen vor<sup>91)</sup>, die neben offiziell in den Statistiken erfaßten Lösungsursachen für Ausbildungsverhältnisse auch den Motiven der Jugendlichen für einen Ausbildungsabbruch nachgehen.

---

91) Wiemer 1981, Weiß 1982, Daten zum Ausbildungsabbruch im Berufsbildungsunterricht 1986, S. 44 ff; Grieger 1981; Hensge 1987

Die Daten, die zur quantitativen Ausprägung der vorzeitigen Lösung von Ausbildungsverhältnissen vorliegen, sind teilweise recht unterschiedlich, was darauf zurückzuführen sein dürfte, daß die Abbrecherquote recht unterschiedlich ermittelt wird. So beziehen die Kammern den Begriff "Ausbildungsabbruch" beispielsweise nicht auf den Auszubildenden selbst, sondern auf den Ausbildungsvertrag und bestimmen die Abbruchquote über die Anzahl der Lösung von Ausbildungsverträgen. Andererseits wird die Quote häufig personenbezogen bestimmt und als Ausbildungsabbrecher beispielsweise jener Jugendliche bezeichnet, der entweder ein Ausbildungsverhältnis vorzeitig ersatzlos abgebrochen hat oder die Abschlußprüfung auch nach mehrmaligem Versuch nicht bestanden hat<sup>92)</sup>.

Die folgende Tabelle gibt den Anteil der vorzeitig gelösten Ausbildungsverträge, differenziert nach Ausbildungsbereichen, für die Zeit von 1978 - 1984 wieder:

Anteil der vorzeitig gelösten Ausbildungsverträge an den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen nach Ausbildungsbereichen in Prozent 1978 - 1984

Ausbildungsbereich	Anteil der Vertragslösungen						
	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984
Industrie und Handel	10,3	11,4	13,0	14,4	11,9	11,3	11,0
Handwerk	15,0	16,8	18,4	21,3	20,1	19,0	20,2
öffentlicher Dienst	3,1	3,8	3,8	4,0	3,2	3,1	3,3
Landwirtschaft	6,2	8,5	9,4	10,9	10,1	9,9	11,3
Freie Berufe	7,5	7,2	8,0	8,5	8,9	9,7	10,9
Sonstige (Hauswirtschaft, Seeschifffahrt)	11,4	12,7	14,2	15,9	14,3	13,7	14,0
alle Ausbildungsbereiche	11,4	12,7	14,2	15,9	14,3	13,7	14,0

(Berufsbildungsbericht 1986, S. 45)

92) Ausführlich zur Begrifflichkeit s. beispielsweise Wiemer 1981, S. 7 ff, vgl. auch Schmiel / Sommer 1985, S. 87 f.

Deutlich werden daraus vor allem gravierende Unterschiede zwischen den einzelnen Ausbildungsbereichen, besonders ausgeprägt zwischen öffentlichem Dienst und Handwerk. Noch größere Unterschiede ergeben sich beim Vergleich der Lösungsquote einzelner Ausbildungsberufe, die zwischen 2,1 % (Bankkaufmann/Bankkauffrau) und 28,8 % (Koch/Köchin) variiert.

Anteil der vorzeitig gelösten Ausbildungsverträge an den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen bei ausgewählten Ausbildungsberufen 1984 in Prozent

---

Dienstleistungsberufe	
Bankkaufmann/Bankkauffrau Sparkassenkaufmann/Sparkassenkauffrau	2,1
Industriekaufmann/Industriekauffrau	4,6
Kaufmann im Groß- und Außenhandel/ Kauffrau im Groß- und Außenhandel	8,1
Fachhilfe in steuer- und wirtschaftsberatenden Berufen/ Fachhilfin in steuer- und wirtschaftsberatenden Berufen	11,6
Zahnarztthelfer/Zahnarztthelferin	14,7
Verkäufer im Nahrungsmittelhandwerk/ Verkäuferin im Nahrungsmittelhandwerk	22,4
Friseur/Friseurin	28,1
Fertigungsberufe	
Fernmeldehandwerker/Fernmeldehandwerkerin	2,6
Mechaniker/Mechanikerin	5,1
Maschinenschlosser/Maschinenschlosserin	7,9
Kraftfahrzeugmechaniker/Kraftfahrzeugmechanikerin	14,8
Radio- und Fernsehtechniker/ Radio- und Fernsehtechnikerin	21,3
Maler und Lackierer/Malerin und Lackiererin	26,0
Koch/Köchin	28,8

---

(Berufsbildungsbericht 1986, S. 45)

Nach einer im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft 1985 durchgeführten Untersuchung, in der 970 Ausbildungsabbrecher über die näheren Umstände und Motive für die Auflösung des Ausbildungsvertrages befragt wurden, ergab sich folgende Reihenfolge bei den Gründen für den Ausbildungsabbruch (Mehrfachnennungen waren möglich).

- Differenzen mit dem Ausbilder: 24 %
- Andere Vorstellungen vom Arbeitsgebiet: 23 %
- Gesundheitliche Gründe: 18 %
- Die Anforderungen der Ausbildung waren zu hoch und wurden als nicht den Interessen und Anlagen entsprechend angesehen: 18 %
- Persönliche Gründe im Elternhaus, in der eigenen Familie, also im Privatleben: 15 %
- Es bestand "keine Lust mehr" zu dieser Lehre, man hatte sich falsche Vorstellungen gemacht oder die Eltern hatten zu dieser Lehre gedrängt: 15 %
- Schulprobleme (schlechte Noten, schlechtes Zwischenzeugnis, Prüfung wiederholt nicht bestanden, Prüfungsangst, Berufsschulunterricht fiel oft aus, zu wenig fachbezogener Unterricht): 14 %
- Es seien Aufgaben zu lösen gewesen, die mit der Ausbildung nicht oder nur wenig zu tun hatten: 12 %

(Berufsbildungsbericht 1986, S. 45)

Eine ähnliche Reihenfolge erbrachten auch die Untersuchungen von Wiemer und Weiß. Bei Wiemer stehen ebenfalls Schwierigkeiten bzw. die Unzufriedenheit mit dem Meister oder Ausbilder an

erster Stelle, bei Weiß ein "schlechtes Betriebsklima", eine schlechte Behandlung durch die verantwortlichen Ausbilder beklagten hier 13 % der Ausbildungsabbrecher<sup>93)</sup> (Wiemer 1981, S. 223, Weiß 1982, S. 200, 212). In der berufsbiographischen Studie von Hensge dominiert das "schlechte Verhältnis zum Ausbilder" die Abbruchgründe eher noch stärker (Hensge 1987, S. 34 f.).

Wenn vermutlich auch unterstellt werden muß, daß den "Differenzen mit dem Ausbilder" zum Teil wiederum Probleme zugrunde liegen, die durch die unterschiedlichsten Ursachen ausgelöst sein können<sup>94)</sup> (wie beispielsweise vorgegebene betriebliche Bedingungen oder in der Person des Auszubildenden begründet), bleibt doch zu berücksichtigen, daß aus der Perspektive der Ausbildungsabbrecher der Ausbilder eine zentrale Rolle beim Ausbildungsabbruch spielt. Dies wird auch nochmals darin deutlich, daß die von Wiemer befragten Ausbildungsabbrecher auf die Frage "wenn Sie sich vorstellen, daß Sie eine neue Lehre beginnen, was müßte insgesamt anders sein als bei Ihrer ersten Ausbildung?" an erster Stelle ein besseres Verhältnis zum Ausbilder oder Meister nannten, gefolgt von "geregelter Arbeitszeit", "interessante, abwechslungsreiche Tätigkeit" und "verständnisvolle Kollegen" (Wiemer 1981, S. 225 ff.).

Aus der Sicht der Ausbilder und Lehrer rücken nach den Ergebnissen Wiemers andere Ursachen in den Vordergrund, nämlich die

---

93) Nach Weiß konzentrieren sich die Vertragslösungen wegen Mängeln in der betrieblichen Ausbildung vor allem auf Kleinbetriebe bzw. solche, in denen der Inhaber die Unterweisung selbst vornimmt (Weiß 1982, S. 201)

94) Probleme in der praktischen Ausbildung werden von den Auszubildenden insbesondere an der Person des Ausbilders festgemacht, der als zentrale Bezugsperson aus der Sicht der Auszubildenden vermutlich als (haupt)verantwortlich für die Ausbildungsbedingungen insgesamt erscheint (Hensge 1987, S. 34 f.)

- mangelnde Unterstützung des Elternhauses bzw. dessen Desinteresse an der Ausbildung
  
- Nichteignung des Jugendlichen und bei den Ausbildern zusätzlich
  
- die unzureichende Arbeitsauffassung des Auszubildenden, insbesondere unregelmäßiges Erscheinen bei der Arbeit

(Wiemer 1981, S. 230 ff.).

#### 4 Persönliche Beziehungen zwischen Ausbildern und Auszubildenden

Die persönlichen Beziehungen zwischen Ausbildern und Auszubildenden fanden bisher, gemessen an ihrem Stellenwert in den vorliegenden empirischen Untersuchungen, nur ein geringes Interesse<sup>95)</sup>, wenn ihnen auch für einen effizienten und befriedigenden Verlauf des Ausbildungsprozesses eine hervorragende Bedeutung zugemessen wird (Albers 1977b, S. 335).

Albers stellt drei Dimensionen des Ausbildungsgeschehens heraus, deren Ausgestaltung aus seiner Sicht unmittelbar von der Art der fachlichen und persönlichen Beziehungen zwischen Ausbildern und Auszubildenden beeinflusst wird.

1. Die Leistungsdimension und hier insbesondere Fragen der Lernbereitschaft und des Lernerfolges.
2. Die soziale Dimension, z. B. Adoleszenz oder Übergangsprobleme vom "Schonraum" Schule in den Betrieb betreffend. Bedeutsam wird aus seiner Sicht in dieser Situation auch das "Vorbildverhalten" des Ausbilders für den Auszubildenden, der ein Vorbild benötigt, "von dem er die angemessenen sozialen und betrieblichen Verhaltensweisen lernen kann" (ebd. S. 336).
3. Einstellungen des Auszubildenden zur Ausbildung und zum Ausbildungsbetrieb, die nach Albers über den Ausbilder als zentrale Bezugsperson - in der sich für den Auszubildenden sowohl Ausbildung als auch Betrieb weitgehend verkörpern - entscheidend geprägt werden.

---

95) Speziell thematisiert werden diese persönlichen Beziehungen z. B. von Mayer / Reuling 1986 und von Albers 1977b, vgl. auch Abschnitt 3.3 und 3.4

Mayer / Reuling gingen in ihrer Untersuchung in diesem Zusammenhang insbesondere der Frage nach, welche Bedeutung für den Ausbildungserfolg der persönlichen Beziehung zwischen Ausbildern und Auszubildenden von den Ausbildern selbst beigemessen wird. Dabei gingen sie in Anlehnung an Fend von der Vorstellung aus, daß sich das Interesse des Ausbilders an der Person des Auszubildenden zwischen zwei Polen bewegen könne. Der erste Pol wäre aus ihrer Sicht dadurch gekennzeichnet, daß sich die Ausbilder allein dafür interessieren, inwieweit sich die Auszubildenden die Qualifikationen aneignen, die sie als Ausbilder zu vermitteln suchen. "In diesem Falle stellt bei den Ausbildern also das leistungsbezogene Handeln und Verhalten der Auszubildenden im Vordergrund, persönliche Probleme der Auszubildenden werden von den Ausbildern weniger beachtet oder ganz ausgeklammert. Entsprechend reduzieren sich die sozialen Beziehungen zwischen Ausbildern und Auszubildenden auf den eher formellen Umgang miteinander, wie es sich aus der unterschiedlichen Stellung beider im Betrieb ergibt." (Mayer / Reuling 1986, S. 265)

Der zweite Pol zeichnet sich dadurch aus, daß sich die Ausbilder darüber hinaus "auch für die persönlichen Probleme der Auszubildenden interessieren und einen persönlichen Umgang" mit ihnen pflegen (ebd.). Letztere Position scheint ihnen insbesondere für die Vermittlung nichtfachlicher Qualifikationen bedeutsam, da es sich bei solchen Qualifikationen nicht um isolierte Tätigkeitsbündel handle, sondern dabei immer die gesamte Persönlichkeit des Auszubildenden wirksam werde (ebd. S. 215 f.).

Eine etwas andere Frageperspektive wählten in diesem Zusammenhang Gonon u. a., die ausgehend von der Prämisse, daß die Ausbildertätigkeit eine fachliche und eine sozial-kommunikative Dimension beinhalte, zu erfassen suchten, welchen Stellenwert die Ausbilder den beiden Komponenten einräumen. Ihre Ergebnisse fassen sie so zusammen, daß "Ausbilder die fachliche Seite ihrer Tätigkeit in den Vordergrund stellen und den interaktiven

Aspekt der Ausbildertätigkeit nur insoweit berücksichtigen, als er zur Vermittlung fachlicher Ausbildungsziele dient" (Gonon u. a. 1988, S. 39). Abhängig sei das Gewicht, das dem sozial-interaktiven Aspekt zugemessen wird, von der "Nähe" der Ausbilder zu den Auszubildenden. (ebd. S. 39 f.)

Nach der Erhebung von Mayer / Reuling<sup>96)</sup> messen ca. 50 % der überwiegend nebenamtlichen Ausbilder eigenen persönlichen Beziehungen zu den Auszubildenden Bedeutung für den Ausbildungsverlauf zu, wobei relativ große Einschätzungsunterschiede abhängig von der jeweiligen Ausbildungssituation festzustellen sind.

Bedeutung eigener persönlicher Beziehungen zu den Auszubildenden für die Ausbildung (Angaben in %):

---

Ausbilder- gruppe	HEN <sup>97)</sup> (19)	NEN (39)	IKF (43)	HW (23)	Gesamt (124)
Bedeutung					
genannt	74	33	47	61	49
nicht genannt	26	67	54	33	51

---

(Mayer / Reuling 1986, S. 241)

---

96) Befragt wurden von Mayer / Reuling 124 überwiegend nebenamtliche Ausbilder (102 nebenamtliche, 22 hauptamtliche) von Energieanlagenelektronikern (58), Industriekaufleuten (43) und Elektroinstallateuren (23) (Mayer / Reuling 1986, S. 22 f.)

97) HEN = hauptamtliche Ausbilder von Energieanlagenelektronikern  
NEN = nebenamtliche Ausbilder von Energieanlagenelektronikern  
IKF = Ausbilder von Industriekaufleuten  
HW = Ausbilder im Handwerk (Elektroinstallateure)

Wie aus der oben wiedergegebenen Tabelle hervorgeht, wird insbesondere von den hauptamtlichen Ausbildern der Energieanlagen-elektroniker die Bedeutung persönlicher Beziehungen für die Ausbildung betont. Zurückzuführen ist dies aus der Sicht der Autoren vermutlich auf deren vergleichsweise gute Ausbildung und die bedeutend günstigeren Rahmenbedingungen, die hauptamtliche Ausbilder zur Pflege persönlicher Beziehungen vorfinden (ebd. S. 216 f.).

Bemerkenswerte Unterschiede finden sich zwischen dem nebenamtlichen Ausbildungspersonal im Handwerk und der Industrie, die von den Autoren darauf zurückgeführt werden, daß die Ausbilder im Handwerk (als Betriebsleiter) relativ frei in der Gestaltung der Ausbildung und die Kooperations- und Kommunikationsstile in den handwerklichen Kleinbetrieben persönlicher gestaltet sind (ebd. S. 217).

Nebenamtliches Ausbildungspersonal in der Industrie hingegen verfüge über weit weniger Zeit, persönliche Kontakte zu knüpfen, sei in formale Kooperations- und Kommunikationsstile eingebunden und weise auch eine geringere pädagogische Sensibilität auf (ebd. S. 221 f.).

Für Ausbilder von Industriekaufleuten bringt die Ausbildungssituation ebenfalls eine Reihe von Restriktionen für die Pflege persönlicher Beziehungen mit sich, was z. B. auch dazu führt, daß sie bedauern, daß dafür zu wenig Zeit bleibe. Ausschlaggebend für die Einstellungen der Ausbilder in bezug auf persönliche Beziehungen scheinen hier nach Mayer / Reuling jedoch subjektive Präferenzen zu sein (ebd. S. 220).

Aus der Perspektive von gewerblich-technisch Auszubildenden zweier Großbetriebe<sup>98)</sup> spielt die Möglichkeit, mit Ausbildern über persönliche Probleme sprechen zu können, gemessen an anderen Aspekten eine geringe Rolle.

Aus der unten wiedergegebenen Tabelle zur Rangfolge von Einzelaspekten der Ausbildung nach ihrer Wichtigkeit für die Auszubildenden geht hervor, daß dem "Verhältnis zum Ausbilder" insgesamt eine relativ große Bedeutung beigemessen wird (Rang 8,  $\bar{x} = 1,7$ )<sup>99)</sup>, wogegen das Gespräch über persönliche Probleme am Ende der 23 Positionen umfassenden Skala rangiert. Dies könnte man dahingehend interpretieren, daß sich die Auszubildenden realistischerweise der zentralen Bedeutung des Ausbilders bzw. ihres Verhältnisses zu ihm für ihren Ausbildungserfolg bewußt sind, persönlichen Momenten ihrer Beziehung zum Ausbilder im engeren Sinne jedoch einen geringeren Stellenwert einräumen. Dies ist zu sehen vor dem Hintergrund, daß die Auszubildenden eine eher instrumentelle Einstellung zu ihrer Ausbildung aufweisen, d. h. ihre Ausbildung vor allem im Blick auf künftige Chancen (spätere Lohnaussichten, Zukunftsaussichten des Berufs allgemein) beurteilen<sup>100)</sup>.

---

98) Die von Albers 1974 durchgeführte Untersuchung, auf die sich die hier wiedergegebenen Ergebnisse stützen, beschränkte sich auf zwei branchenähnliche Großbetriebe (vgl. dazu Albers 1977a, S. 167 ff)

99)  $\bar{x}$  = arithmetisches Mittel auf der Basis einer sechsstufigen Skala von 1 = sehr wichtig bis 6 = völlig unwichtig

100) vgl. dazu auch Mayer u. a. 1981

Wichtigkeitseinschätzungen der Auszubildenden und von betrieblichen Ausbildern bei Auszubildenden vermutete Wichtigkeitseinschätzungen:

Einzelaspekte	Auszubildende		Ausbilder		Differenzen	
	$\bar{x}$	Rg	$\bar{x}$	Rg	$d_{Rg}^*$	$d_{\bar{x}}^*$
(1) Verhältnis zu anderen Auszubildenden	1,94	13	2,39	6,5	6,5	-0,45
(2) Lohnaussichten nach der Ausbildungszeit	1,53	1	1,39	1	-	0,14
(3) Verhältnis zum Ausbilder	1,71	8	2,91	17	-9	-1,2
(4) Art der Tätigkeiten während der Ausbildung	1,80	10	2,39	6,5	3,5	-0,59
(5) Ausstiegsmöglichkeiten im Beruf	1,61	5	2,42	9,5	-4,5	-0,81
(6) Aufstiegsmöglichkeiten im Betrieb	1,99	14	3,00	18	-4	-1,01
(7) Anerkennung der Leistungen durch den Ausbilder	1,88	12	2,21	3	9	-0,33
(8) Anerkennung der Leistungen durch Vorgesetzte, die nicht ausbilden	2,10	17	2,58	14	3	-0,48
(9) Verhältnis zu älteren Kollegen	2,09	16	3,48	22	-6	-1,39
(10) Fachliche Anleitung durch Ausbilder	1,59	4	2,42	9,5	-5,5	-0,83
(11) Persönliche Führung durch Ausbilder	2,13	19	3,06	19,5	-0,5	-0,93
(12) Höhe der Ausbildungsvergütung	1,81	11	1,94	2	9	-0,13
(13) Verhältnis zu Vorgesetzten, die nicht ausbilden	2,47	22	3,88	23	-1	-1,41
(14) Ansehen bei anderen Auszubildenden	2,28	21	2,42	9,5	11,5	-0,14
(15) Ansehen des Berufs in der Öffentlichkeit	2,25	20	2,55	12	8	-0,3
(16) Zukunftsaussichten des Berufs	1,55	2	2,58	14	-12	-1,03
(17) Möglichkeit, mich in meinem Beruf entsprechend meiner Leistungsfähigkeit zu entfalten	1,72	9	2,58	14	-5	-0,86
(18) Planmäßigkeit der Tätigkeiten während der Ausbildung	2,13	18	3,30	21	-3	-1,17
(19) Möglichkeit, während der Ausbildung selbständig zu arbeiten	1,70	6	2,33	5	1	-0,63
(20) Theoretische Ausbildung im Betrieb	1,71	7	2,85	16	-9	-1,14
(21) Praktische Ausbildung im Betrieb	1,56	3	2,24	4	-1	-0,68
(22) Möglichkeit, mit Ausbildern über betriebliche Probleme zu sprechen	2,02	15	2,42	9,5	5,5	-0,4
(23) Möglichkeit, mit Ausbildern über persönliche Probleme zu sprechen	2,61	23	3,06	19,5	3,5	-0,45

\*  $d_{Rg}$  = Rangplatz Auszubildende ./.. Rangplatz Ausbilder  
 \*  $d_{\bar{x}}$  = Mittelwert Auszubildende ./.. Mittelwert Ausbilder

Persönliche Beziehungen zum Ausbildungspersonal dürften von daher - so die Vermutung - vor allem dann aus Lehrlingsperspektive Bedeutung gewinnen, wenn die zentralen auf künftige Chancen ausgerichteten Ausbildungsaspekte berührt sind. Als aufschlußreich im hier verfolgten Interesse erweist sich auch die von Albers vorgenommene Gegenüberstellung der Wichtigkeitseinschätzungen von Auszubildenden zu Einzelaspekten der Ausbildung und der von betrieblichen Ausbildern bei Auszubildenden vermuteten Wichtigkeitseinschätzung. Die in dieser Tabelle hervorgehobenen Einschätzungen, die sich auf das Verhältnis Ausbilder/Auszubildende beziehen, zeigen, daß die Ausbilder von all diesen Aspekten eine geringere Bedeutung als wirklich von den Auszubildenden zugemessen, annehmen und insbesondere das "Verhältnis zum Ausbilder" weit weniger wichtig einschätzen. Allerdings bleibt dabei zu berücksichtigen, daß das Antwortverhalten der Ausbilder von einer Ausnahme abgesehen, generell durch ein höheres arithmetisches Mittel  $\bar{x}$  gekennzeichnet ist, zudem bleibt offen, ob mit dem Item "Verhältnis zum Ausbilder" von Auszubildenden und Ausbildern unterschiedliche Sinngehalte verbunden werden.

- Albers, H.-J.: Zufriedenheit in Arbeit und Ausbildung. Die individuelle Einstellung zum Beruf und zur Ausbildungssituation. Trier 1977a
- Albers, H.-J.: Zum Verhältnis zwischen Ausbildern und Auszubildenden - Bedeutung und empirische Beschaffenheit. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, H. 11/1977b, S. 335 - 339
- Appel, J.; Richter, H.: Beruf: Ausbildungsleiter - seine Aufgabe, Rolle und Selbstverständnis. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, Heft 10/1982, S. 306 - 311
- Arnold, R.: Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Frankfurt/M. 1983
- Arnold, R.; Hülshoff, T.: Rekrutierung und Qualifikation des betrieblichen Bildungspersonals. Heidelberg 1981
- Arnold, R.; Wittwer, W.: Modellversuch zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder. München 1985
- Backs, U. u.a.: Weiterbildung von Ausbildern in Klein- und Mittelbetrieben des Einzelhandels. In: BWP H. 5/1985, S. 164 - 170
- Baethge, M. u.a.: Betriebliche Situation und Berufsprobleme von Ausbildern - Zum Verhältnis von Professionalisierungsprozess, Tätigkeitsstrukturen und Bewußtsein von Ausbildern. In: BWP H. 4/1980, S. 10 - 14
- Baumgardt, J. u.a.: Maßnahmen zur pädagogischen Ausbilderqualifizierung in Bayern - Studien und Berichte zur Ausbilderqualifizierung, herausgegeben vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung. München 1978
- Beck, U. u.a.: Soziale Grenzen beruflicher Flexibilität. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Probleme der Berufswahl unter Bedingungen knapper Lehrstellen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung H. 4/1979, S. 584 - 593
- Berufsausbildung für das Jahr 2000. Eine Bilanz der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe. = Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik des Instituts der deutschen Wirtschaft Bd. 123. Köln 1987
- Berufsbild für Berufsausbilder. In: Der Ausbilder H. 12/1980, S. 181 - 188
- Brumhard, H.: 10. Jahrestagung der gewerblich - technischen Ausbildungsleiter. In: Lernfeld Betrieb, H. 2/1986, S. 29
- Bülow, Ch.; Grieger, D.: Wie lernen Auszubildende von ihrem Ausbilder? Der Ausbilder als Identifikationsfigur. In: BWP H. 5/1986, S. 146 - 150
- Bundesausschuß für Berufsbildung: Empfehlung für einen Rahmenstoffplan zur Ausbildung von Ausbildern. Bundesarbeitsblatt 5/1972

- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Seminarkonzepte zur Ausbilderförderung. Leittexte - ein Weg zu selbständigem Lernen. Berlin/Bonn 1987
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Ausbildung und Beruf. Rechte und Pflichten während der Berufsausbildung, 20. Aufl. Bad Honnef 1985
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Ausbildungspersonal im Metallbereich. Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituation und Berufsbewußtsein. Bad Honnef 1987
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1986. Bad Honnef 1986
- Bunk, G.P.; Zedler, R.: Neue Methoden und Konzepte beruflicher Bildung. Köln 1986
- CEDEFOP (Hrsg.): Ausbilder und Lehrer in der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Luxemburg 1983
- CEDEFOP (Hrsg.): Berufliche Anforderungen und Ausbildung der Ausbilder in den Mitgliedsstaaten der EG - Zusammenfassender Bericht. Berlin 1983
- Cox, K.-H. u.a.: Zur Planung beruflicher Bildungsstätten. Flächen und Ausstattung von Ausbildungswerkstätten am Beispiel der Metallberufe. Hannover 1974
- Daheim, H. u.a. (Hrsg.): Sozialisationsprobleme arbeitender Jugendlicher Bd. I. München 1978
- Davids, S. u.a.: Lehre '85: Was Auszubildende davon halten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis H. 6/1985, S. 218 - 220
- Daviter, J.: Der Lehrling im Betrieb. Hamburger Lehrlingsstudie der Hochschule für Wirtschaft und Politik. München 1973
- Fend, H.: Theorie der Schule, 2. Aufl. München u.a. 1981
- Ferger R.; Hahn, P.; Jungermann, H.: Ein Beobachtungssystem zur Analyse der Interaktion bei praktischer Ausbildung im gewerblich - technischen Bereich. In: Die berufsbildende Schule H. 9/1978, S. 499 - 511
- Fischer, H.P.; Nagy, M.: Die neuen Medien der Bürokommunikation. Eine Herausforderung für die Ausbilder. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis H. 5/1985, S. 171 - 173
- Fischer, H.P. u.a.: Projektorientierte Fachbildung im Berufsfeld Metall. Ein Gestaltungsansatz der Lernorganisation im Werk Gaggenau der Daimler-Benz AG. Berlin 1982
- Franke, G.; Kleinschmitt, M.: Der Lernort Arbeitsplatz. Eine Untersuchung der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung in ausgewählten elektrotechnischen Berufen der Industrie und des Handwerks. Berlin 1987
- Fricke, E.; Fricke, W.: Berufsausbildung und Beschäftigungssystem. Opladen 1976

- Friede, Ch.K.: Sind Auszubildende wirklich so? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik H. 2/1987, S. 144 - 155
- Fritz, W. u.a.: Das betriebliche Ausbildungspersonal - Strukturdaten und Ansätze zur Weiterbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis H. 4/1983, S. 107 - 110
- Gaiser, W.: Ausbildungszeit: Lebensbeschränkung oder Eröffnung neuer Perspektiven. Thesen und Materialien zum Verhältnis von Arbeitswelt, sozioökologischem Kontext und Biographie. In: Friebel, H. (Hrsg.): Berufliche Qualifikation und Persönlichkeitsentwicklung. Opladen 1985, S. 181 - 204
- Georg, W.; Kißler, L.; Sattler, U.: Arbeit und Wissenschaft: Arbeitswissenschaft? Eine Einführung. Bonn 1985
- Gerstenmaier, J.;Hamburger, F.: Erziehungssoziologie. Opladen 1978
- Göbel, U.: Was Ausbilder fordern - was Schüler leisten. Köln 1982
- Gonon, Ph. u.a.: Der Ausbilder in der schweizerischen Maschinen- und Elektroindustrie. Eine qualitative Analyse von Berufsbiographien und Gruppendiskussionen. Frankfurt a.M. 1988
- de Grave, A.: Ausbilderqualifizierung der Industrie- und Handelskammern noch zeitgemäß? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis H. 5/1985, S. 161 - 164
- Grieger, D.: Soziales Lernen in der betrieblichen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik H. 1/1985, S. 6 - 13
- Grieger, D.: Wer bricht ab? Berufsausbildungsabbrecher im Vergleich mit Jungarbeitern und Auszubildenden. Berlin 1981
- Häfeli, K. u.a.: Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie. Bern u.a. 1988
- Hanisch, Ch.; Kutt, K.: Auswahlbibliographie Funktion und Qualifikation des Ausbildungspersonals. BIBB Heft 1. Berlin 1978
- Heinen, J.; Welbers, G.; Windszus, B.: Lehrlingsausbildung. Mainz 1972
- Hensge, K.: Ausbildungsabbruch im Berufsverlauf. Eine berufsbiographische Studie. = Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung, H. 87. Berlin 1987
- Herget, H. u.a.: Berufsbildung abgeschlossen - und dann? Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zum Übergang der Jugendlichen nach Abschluß einer betrieblichen Berufsausbildung in das Beschäftigungssystem. Berlin/Bonn 1987 = Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 85
- Holzapfel. G.: Professionalisierung und Weiterbildung bei Lehrern und Ausbildern. Weinheim/Basel 1975

- Honolka, H.: Berufliche Rollenkonflikte von Berufsschullehrern. Ergebnisse einer Befragung von Schülern und Lehrern an bayerischen Berufsschulen 1977. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule H. 4/1979, S. 243 - 263
- Hurrelmann, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg 1975
- IG-Metall (Hrsg.): Qualifizierte Ausbildung für alle. Neuordnung der industriellen Metall - und Elektroberufe. Frankfurt/M. 1985
- IHK Gießen: Auszubildende zur betrieblichen Ausbildung. In: Der Ausbilder H. 5/1974, S. 67 - 69
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.): Literatur-/Forschungsdokumentation Ausbilder und Meister. Nürnberg 4/1983, 1984, 4/1986
- Jahnke, G.: Die betriebliche Ausbildung und die sozialen Ziele Jugendlicher. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule H. 1/1976, S. 62 - 70
- Jungkunz, D.; Bodinet, K.: Auszubildende im Urteil ihrer Berufsschullehrer und Ausbilder. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Klaghofer, R. u.a.: Eine Querschnitterhebung zur Sozial- und Moralkompetenz von Lehrlingen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik H. 1/1985, S. 14 - 24
- Klein, U.: Weiterbildung von Ausbildern in der "Projekt- und transferorientierten Ausbildung (PETRA)" bei Siemens. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis H. 5/1986, S. 150 - 157
- Koch, J. u.a.: Das Lehr-/Lernsystem Hobbymaschine. Berlin 1983
- Koenen, E.: Die staatlich verordnete Ausbildereignung. Sachliche und politische Grenzen eines Reformversuchs. In: Zeitschrift für Pädagogik H. 6/1980, S. 863 - 876
- Kröll, W. u.a.: Mehr Selbständigkeit und Teamarbeit in der Berufsbildung. Berlin 1984
- Kruse, W. u.a.: Facharbeiter werden - Facharbeiter bleiben? Frankfurt 1981
- Kühnis, U.: Lehren und Erziehen im Betrieb. Eine Untersuchung zur Situation und zur Tätigkeit des Lehrmeisters. Frankfurt/M 1987
- Kutt, K.: Aus- und Weiterbildung der Ausbilder: Bilanz und Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik H. 6/1980, S. 825 - 833
- Kutt, K.: Beruflicher Werdegang von Ausbildern und Ausbildungsleitern - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis H. 5/1978, S. 15 - 20

- Kutt, K.: Was wissen wir über Ausbilder oder was glauben wir zu wissen? Plädoyer für eine Bilanzierung des Wissensstandes im Forschungsfeld "Ausbildungspersonal". In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik H. 6/1988, S. 525 - 532
- Kutt, K. u.a.: Ausbilder im Betrieb. Empirische Befunde zur Situation und Qualifikation des Ausbildungspersonals. Berlin 1980
- Kutt, K.; Stiehl, H.: Ausbildung der Ausbildungsleiter? Überlegungen zu einem Gesamtkonzept. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis H. 4/1979, S.20 - 25
- Kutt, K.; Wonneberger, B.: Zur Situation von Ausbildern in Klein- und Mittelbetrieben des Einzelhandels. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis H. 5/1986, S. 138 - 143
- Lawaczeck, K. u.a.: Die Erziehung zum "guten" Lehrling: Betriebliche Fallstudien in ausgewählten Berufen. Zürich 1986 = Berichte aus der Abteilung Angewandte Psychologie der Universität Zürich Nr. 23
- Lawaczeck, K. u.a.: Die Vermittlung sozial-normativer Ausbildungsziele in der Berufslehre: Theoretische Überlegungen und Ergebnisse explorativer Feldkontakte. Zürich 1985 = Berichte aus der Abteilung Angewandte Psychologie der Universität Zürich Nr. 22
- Lempert, W.: Die notwendige und mögliche Funktion des Lernorts Betrieb im Verhältnis zur Lehrwerkstätte und Schule unter den Gesichtspunkten sozialen Lernens und der Funktionalität der Ausbildung. In: Deutscher Bildungsrat: Die Bedeutung verschiedener Lernorte in der beruflichen Bildung. Stuttgart 1974, S. 55 - 69
- Lempert, W.: Sozialisation in der betrieblichen Ausbildung. Der Beitrag der Lehre zur Entwicklung sozialer Orientierungen im Spiegel neuerer Längsschnittuntersuchungen. In: Helga, Th. Elstermann, G (Hrsg.): Bildung und Beruf. Soziale und ökonomische Aspekte. Berlin 1986, S. 105 - 144
- Liebrand-Bachmann, M: Zum Stand der Ausbildungsforschung im Bereich der Lehrerausbildung. Versuch einer Klassifikation und Auswertung vorliegender Untersuchungen. Hamburg 1981
- Lipsmeier, A.: Berufspädagogische Aspekte zur Ausbildung betrieblicher Ausbilder. In: Zeitschrift für Pädagogik H. 6/1980, S. 813 - 823
- Lipsmeier, A.: Die didaktische Struktur des beruflichen Bildungswesens. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9.1. Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1982, S. 227 - 249
- Lübke, S.O.: Gewerkschaftliche Erfolge für Ausbilder als Beitrag zur Qualitätsverbesserung in der beruflichen Bildung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik H. 12/1981, S. 351 - 253

- Luhmann, N.: Organisation und Erziehung. In: Erziehungswissenschaftliches Handbuch Bd. 1, Berlin 1969, S. 402 - 407
- Lukie, M.: Wie Auszubildende ihre Ausbilder beurteilen. In: Der Ausbilder H. 10/1985, S. 153 - 154
- Magenheim, J.St. u.a.: Bedingungen politischer und beruflicher Sozialisation von jugendlichen Erwerbstätigen. Weinheim/Basel 1981
- Manstetten, R.: Kommunikation und Interaktion im Unterricht. Düsseldorf 1983
- Manstetten, R.: Lehrer - Schüler - Interaktion im Unterricht beruflicher Schulen. In: Sommer, K.-H. (Hrsg.): Aspekte der Planung und Gestaltung von Unterricht und Unterweisung = Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik Band 4. Aspekte der Planung und Gestaltung von Unterricht und Unterweisung. Esslingen 1986, S. 67 - 91
- Mayer, E.; Reuling, J.: Analyse von Bedingungen beruflicher Sozialisation im Betrieb. Materialbericht zum Forschungsprojekt 1.054 des Bundesinstituts für Berufsbildung Berlin, "Betriebliche Sozialisation von Auszubildenden". Unveröffentlichtes Manuskript 1986
- Mayer, E. u.a.: Betriebliche Ausbildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Frankfurt 1981
- Memorandum zum Technikunterricht für alle allgemeinbildenden Schulen in Schleswig-Holstein. In: Der deutsche Berufsausbilder H. 4 /1986, S. 36
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung H. 1/1974, S. 36 - 43
- Michelsen, U.A.: Der Ausbilder in der Industrielehrwerkstatt. Trier 1979
- Michelsen, U.A.: Der Ausbilder in der Industrielehrwerkstatt. Eine historische Studie zu Fragen seiner Tätigkeit, Berufseinstellung und Ausbildung. Universität Karlsruhe, Fachbereich Architektur, Raum- und Umweltplanung, Erziehungswissenschaften, Dissertation 1977
- Mittler, H.: Arbeits- und Ausbildungsbedingungen saarländischer Lehrlinge. Saarbrücken o. J.
- Müller, K.R.: Neuere Überlegungen zu einer Rechtsdidaktik im Rahmen der "Ausbildung der Ausbilder". In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis H. 4/1983, S. 115 - 117
- Neufeld, E.: Das Anforderungsprofil des Ausbilders in den realen Übungsfirmen der kaufmännischen Erstausbildung. Diplomarbeit. Mannheim 1986
- Nowack, H.: Überbetriebliche berufliche Bildungsstätten. Berlin 1981
- Pätzold, G.: Auslese und Qualifikation. Institutionalisierte Berufsausbildung in westdeutschen Großbetrieben. Hannover 1977a

- Pätzold, G.: Der betriebliche Ausbilder im "dualen System" der Berufsausbildung. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule H 4/1977b, S. 264 - 277
- Pätzold, G.: Modellversuche zur Ausbildung der Ausbilder. Ein Instrument zur Weiterentwicklung beruflicher Ausbildungspraxis. In: Zeitschrift für Pädagogik H. 6 /1980, S. 839 - 862
- Pätzold, G. u.a.: Haupt- und nebenberufliche Ausbildertätigkeit im Metallbereich. Aus den Ergebnissen des Forschungsprojekts "Ausbilder". In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis H. 5/1986a, S. 134 - 138
- Pätzold, G. u.a.: Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewusstsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich, Endbericht. Dortmund 1986b
- Pätzold, G./Drees. G.: Bedingungsrahmen, Handlungsregulatoren und Funktion betrieblicher Ausbildertätigkeit - Wahrnehmungsformen und handlungsleitende berufspädagogische Orientierungen betrieblicher Ausbilder. In: BMBW (Hrsg.) Ausbildungspersonal im Metallbereich. Bad Honnef 1987, S. 10 - 50
- Pampus, K.: Ansätze zur Weiterentwicklung betrieblicher Ausbildungsmethoden. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis H. 2/1987, S. 43 ff
- Passe-Tietjen, H.: Berufsfeld und Qualifizierung von Ausbildern öffentlicher Betriebe Berlins. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis H. 5/1986, S. 143 - 146
- Passe-Tietjen, H.(Hrsg.): Eckwerte für eine neue Aus- und Weiterbildung betrieblicher Ausbilder. Darmstadt 1987
- Passe-Tietjen, H; Stiehl, H. (Hrsg.): Betriebliches Handlungslernen und die Rolle des Ausbilders. Wetzlar 1985
- Peege, J.: Kaufmännischer Ausbildungsleiter und Berufsschullehrer als Partner. In: Wirtschaft und Erziehung H. 9/1982, S. 279 - 281
- Prim, R.: Die Stellung des Berufsausbilders im Lichte seiner pädagogischen und gesellschaftlichen Verantwortung. In: Der Deutsche Berufsausbilder H. 1/1988, S. 5 - 8
- Raddatz, R.: Der kaufmännische Ausbilder - Ein Beitrag zu Funktionsbild und Selbstverständnis. In: Der Ausbilder H. 6/1978, S. 89 - 91
- Rosa, S.; Schart, D.; Sommer, K.-H.(Hrsg.): Fachübergreifende Qualifikationen und betriebliche Aus- und Weiterbildung = Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik Band 5. Esslingen 1988
- Roth, J.: Aspekte der beruflichen Situation von betrieblichen Ausbildern in Bayern als Grundlage für die pädagogische Ausbilderqualifizierung = Studien und Berichte zur Ausbilderqualifizierung, herausgegeben vom Bayerischen

Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung. München  
1981

- Rottluff, J.: Kreative Übernahme und effektive Übergabe erprobter Ausbildungskonzepte sind nötig und möglich. Abschlußbericht zum Modellversuch "Selbständigkeit - förderndes Lernen". Deutsche Bundesbahn in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung, o.O. u. J.
- Salzmann, Ch.G.: Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. Leipzig 1887
- Schlösser, M. u.a.: Institutionalisierung und Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. In: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Ausbildungspersonal im Metallbereich. Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituation und Berufsbewußtsein. Bad Honnef 1987
- Schmiel, M. (Hrsg.): Berufs- und Arbeitspädagogik. Handbuch für die Praxis der Berufsausbildung, 6. Auflage. Düsseldorf 1988
- Schmiel, M.; Sommer, K.-H.: Lehrbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. München 1985
- Schnuer, G.: Die Ausbildung der Meister und Berufsausbilder als eine Aufgabe der Erwachsenenbildung in der BRD. In: Handbuch der Erwachsenenbildung Bd. 6, Stuttgart 1977, S. 293 - 312
- Schelten, A.: Grundlagen der Arbeitspädagogik. Stuttgart 1987
- Seidenspinner, G.: Lehrlinge im Konfliktfeld Betrieb. München 1974
- Sommer, K.-H.: Betriebliche Ausbildung. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik Handbuch für Studium und Praxis. München 1989 (in Vorbereitung)
- Sommer, K.-H. (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion = Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik Band 3. Esslingen 1985
- Sommer, K.-H.: Rolle und Funktion des Lehrers an beruflichen Schulen. In: ders. (Hrsg.): Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik Band 1. Stuttgart 1984, S.151 - 171
- Steiner, G.; Villinger, D.: Aspekte der Berufsbildung. Ergebnisse aus dem Forschungsprogramm EVA des Schweizerischen Nationalfonds über die nicht-akademische Berufsbildung. Frankfurt a.M. 1986
- Thönnies, R.: Mitarbeit der betrieblichen Ausbilder in den Gewerkschaften. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik H. 12/1981, S. 353 - 356
- Wassum, W.: Kreativität und Selbstentfaltung als Lernziele der Berufsausbildung. In: Der Ausbilder H. 1/1980, S. 9 - 10

- Weiß, R.: Die vorzeitige Lösung von Berufsausbildungsverträgen. Empirisch-analytische Untersuchung der Gründe und Einflußfaktoren beim Abbruch der Berufsausbildung. Frankfurt a.M./Bern 1982
- Wiemer, B.: Erfolg und Versagen in der betrieblichen Berufsausbildung. Eine Studie zum Problem der vorzeitigen Lösung von Ausbildungsverhältnissen. Frankfurt a.M. 1981
- Winkelmann, D.: Dozenten der pädagogischen Ausbilderqualifizierung in Bayern = Studien und Berichte zur Ausbilderqualifizierung, herausgegeben vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung. München 1981
- Wittwer, W.: Ausbilder lernen an ihrer Situation. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis Heft 4/1983, S. 110 - 114
- Zedler, R.: Pädagogische Praxis für Ausbilder = Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 12. Köln 1977
- Zedler, R.: Zur pädagogischen Weiterbildung betrieblicher Ausbilder. In: Schlottke, W./Zedler, R.(Hrsg.): Die Zukunft der Berufsbildung, Köln 1977a, S. 280 - 302
- Ziefuss, H./Lienker, H.: Jugend zwischen Schule und beruflicher Praxis. Kiel 1983