

Leu, Hans R.; Otto, Eva-Maria

Ausbildung und Auszubildende in der Sicht von Berufsschullehrern und Ausbildern

Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 5, S. 711-722



Quellenangabe/ Reference:

Leu, Hans R.; Otto, Eva-Maria: Ausbildung und Auszubildende in der Sicht von Berufsschullehrern und Ausbildern - In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 5, S. 711-722 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141749 - DOI: 10.25656/01:14174

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141749>

<https://doi.org/10.25656/01:14174>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 5 – Oktober 1981

I. Thema: Jugend und Beruf

- WALTER R. HEINZ/
HELGA KRÜGER Berufsfindung unter dem Diktat des Arbeitsmarkts. Zur Entstehung weiblicher Normalbiographien 661
- HELGA BILDEN/
ANGELIKA DIEZINGER/
REGINE MARQUARDT/
KERSTIN DAHLKE Arbeitslose junge Mädchen. Berufseinstieg, Familiensituation und Beziehungen zu Gleichaltrigen 677
- DIETHELM JUNGKUNZ Defizite in der Studien- und Berufswahlvorbereitung von Gymnasiasten 697
- HANS RUDOLF LEU/
EVA-MARIA OTTO Ausbildung und Auszubildende aus der Sicht von Berufsschullehrern und Ausbildern 711
- WOLFGANG LEMPERT Moralische Sozialisation durch den „heimlichen Lehrplan“ des Betriebs 723

II. Thema: Theorie- und Methodenprobleme der Pädagogik

- JÜRGEN OELKERS Pädagogischer Geist und erzieherisches Handeln. Handlungstheoretische Implikationen der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ 739
- EWALD TERHART Intuition – Interpretation – Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen 769
- PETER FAUSER/
FRIEDRICH SCHWEITZER Pädagogische Vernunft als Systemrationalisierung. Eine Auseinandersetzung mit dem Buch von N. LUHMANN und K.-E. SCHORR 795

III. Besprechungen

- JÜRGEN OELKERS Friedhelm Brüggem: Strukturen pädagogischer Handlungstheorie 811

WERNER S. NICKLIS	Eduard Spranger: Grundlagen der Geisteswissenschaften 814
MARTIN KIPP	Ulrike Büchner: Der Gewerbelehrer und die industrielle Arbeit 818
HEINZ STÜBIG	James Swift: Die britischen middle schools im internationalen Vergleich 821
Pädagogische Neuerscheinungen 825	

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Dr. Helga Bilden, Institut für Psychologie/Sozialpsychologie, Kaulbachstraße 93, 8000 München 40; Kerstin Dahlke, Institut für Psychologie/Sozialpsychologie, Kaulbachstraße 93, 8000 München 40; Angelika Diezinger, Institut für Psychologie/Sozialpsychologie, Kaulbachstraße 93, 8000 München 40; Peter Fauser, Schmiedgasse 12, 7904 Erbach 1; Prof. Dr. Walter R. Heinz, Humboldtstr. 91, 2800 Bremen; Dr. Diethelm Jungkunz, Pestalozzistraße 22, 3300 Braunschweig; Dr. Martin Kipp, Klewergarten 10, 3000 Hannover 91; Prof. Dr. Helga Krüger, Riensberger Straße 28b, 2800 Bremen; Prof. Dr. Wolfgang Lempert, MPI für Bildungsforschung, Leutzeallee 94, 1000 Berlin 33; Hans-Rudolf Leu, Hyazinthenstraße 17, 8000 München 45; Regine Marquardt, Institut für Psychologie/Sozialpsychologie, Kaulbachstraße 93, 8000 München 40; Prof. Dr. Werner S. Nicklis, Kopernikusring 52, 8580 Bayreuth-Meyernberg; Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Hinrich-Wilhelm-Kopf-Straße 4, 2120 Lüneburg; Eva-Maria Otto, Franz-Schubert-Straße 13, 8025 Unterhaching; Friedrich Schweitzer, Beurenstr. 28, 7311 Owen/Teck; Dr. Heinz Stübig, Ernst-Giller-Straße 5, 3550 Marburg; Dr. Ewald Terhart, Edith-Stein-Straße 1, 4400 Münster.

Diese Ausgabe enthält eine Beilage des Beltz-Verlages (Weinheim).

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165 f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

Ausbildung und Auszubildende in der Sicht von Berufsschullehrern und Ausbildern*

1. Fragestellung

Der nachfolgende Beitrag berichtet über Ergebnisse von Expertengesprächen, die im Rahmen eines Projekts über „Anpassungsprozesse in der Berufsausbildung“ durchgeführt wurden. Im Vordergrund dieses Projekts steht die Frage, in welcher Weise durch die Berufsausbildung nicht nur fachliche, sondern auch allgemeine und gesellschaftlich-politisch relevante Handlungspotentiale erzeugt und nach Berufen unterschiedlich entwickelt werden (vgl. KÄRTNER/LEU/WAHLER 1981). Den Expertengesprächen kommt hierbei eine doppelte Funktion zu: Einmal sollten auf diesem Weg Informationen über die Ausbildungsbedingungen in Großbetrieben und in Berufsschulen erhoben werden¹; zum anderen ging es uns darum, genaue Informationen darüber zu erhalten, wie die Ausbilder und Berufsschullehrer die Auszubildenden und deren Entwicklung im Lauf der Ausbildung sehen und einschätzen. Dabei stand die Überlegung im Vordergrund, daß die befragten Experten selber auch einen Teil der Ausbildungssituation bilden und ihr Umgang mit den Auszubildenden eine nicht zu vernachlässigende Bedingung für deren Persönlichkeitsentwicklung darstellt.

2. Theoretisch-methodischer Ansatz

Wir haben die Einschätzungen und die Wahrnehmungen der Auszubildenden durch die Berufsschullehrer und Ausbilder mit offenen Fragen erhoben. Für die Auswertung dieses Materials sahen wir uns deshalb auf ein qualitatives, „verstehendes“ Verfahren verwiesen. Als Ausgangspunkt für die Entwicklung eines theoretischen Ansatzes zur Interpretation der Ergebnisse schien uns die derzeit in der Pädagogik und in der Psychologie laufende Diskussion um die theoretische Verarbeitung von Alltagswissen aussichtsreich, weil es dort u. a. gerade darum geht, alltägliche Vorstellungen oder „Theorien“ über andere und ihre Bedeutung für alltägliche Interaktionen zu erfassen².

* Dieser Aufsatz entstand im Rahmen von Teilprojekt B 1 des Sonderforschungsbereichs 101 an der Universität München. Projektbereich B/Deutsches Jugendinstitut. Ein ausführlicheres Manuskript, das die theoretisch-methodische Grundlage näher erläutert, kann bei den Autoren angefordert werden.

1 Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf die Auswertung von gut 50 Expertengesprächen, die mit kaufmännischen und gewerblichen Ausbildern (haupt- und nebenberuflichen) sowie mit kaufmännischen und gewerblichen Berufsschullehrern geführt wurden. Die Aussagen der Experten beziehen sich hauptsächlich auf Auszubildende aus der Kfz-Industrie. Wir befragten ausschließlich im südbayerischen Raum.

2 Die Begriffe „Alltagstheorien“, „Alltagswissen“, „Alltagsorientierung“ werden im folgenden wechselweise und ohne Unterschied verwendet. Dies mag unbefriedigend sein, entspricht aber u. E. dem augenblicklichen Stand der theoretischen Bearbeitung dieses Gegenstands (vgl. auch WAHL 1980).

Aus der Auseinandersetzung mit dieser Literatur wurde für uns allerdings deutlich, daß mit den hier vorherrschenden Ansätzen die pragmatische Situationsbezogenheit von Alltagswissen vernachlässigt oder verfälscht bzw. eine kognitivistisch verengte Sicht des „alltäglichen Subjekts“ vertreten wird. Besonders klar läßt sich dies bei der Bestimmung des Verhältnisses von Alltagstheorie und wissenschaftlicher Theorie zeigen, bei der sich grob zwei Strategien der Elimination der situationsbezogenen Intentionalität unterscheiden lassen: einer „konventionellen“ Strategie zufolge werden subjektive Absichten als weitgehend zufällige Gegebenheiten aufgefaßt, von denen der Wissenschaftler abstrahieren muß, um zu den „tiefer liegenden Sinnschichten“ (UHLE 1980, S. 81) vorzustoßen. Die augenblicklich aktuellere Strategie besteht demgegenüber darin, die Intentionalität des Wissenschaftlers und die des Alltagsmenschen grundsätzlich gleichzusetzen: Beiden dient ihre kognitive Tätigkeit zur Erzeugung und Prüfung von Hypothesen (z. B. GROEBEN/SCHEELE 1977, S. 22). Die erste Strategie hat zur Folge, daß die Bedeutung des Alltagswissens für das zu verstehende Subjekt in dessen konkreter Handlungssituation vernachlässigt und durch den Standpunkt des Wissenschaftlers (UHLE 1980) oder durch die Grenzen von dessen Interpretationskapazität (OEVERMANN et al. 1976, S. 287) ersetzt wird. Die Konsequenz der zweiten, von einer grundsätzlichen „Strukturparallelität“ zwischen Forscher und Beforschtem ausgehenden Strategie ist eine bedenklich auf Kognitives verengte Konzeption des Subjekts, dem das für wissenschaftliche Theoriebildung charakteristische Anliegen, Phänomene zu *verstehen* und korrekt zu interpretieren, als die zentrale Form seiner alltäglichen Auseinandersetzung mit der Umwelt unterstellt wird. Zudem hat diese Einschränkung des Blickwinkels erhebliche Unklarheiten bezüglich der Einschätzung der Handlungsrelevanz dieser Alltagsorientierungen zur Folge. Während z. B. GROEBEN/SCHEELE (1977, S. 98) davon ausgehen, daß diese subjektiven Theorien eine Steuerungsfunktion für das Verhalten haben, nimmt WAHL (1976, S. 14), ausgehend vom gleichen „epistemologischen Subjektmodell“ wie GROEBEN/SCHEELE, an, daß diesen Theorien eine relativ geringe handlungsleitende Funktion zukomme, sie dafür aber von großer Bedeutung für die Rechtfertigung von Handlungen seien.

Wie hier nicht weiter ausgeführt werden kann, sind diese Unklarheiten und Widersprüche eine Folge der Vernachlässigung der konkreten Intentionalität und Situationsbezogenheit von Alltagsorientierungen³. Um dem bei unserer Auswertung von Expertengesprächen im Sinne einer Rekonstruktion von Alltagsorientierungen Rechnung zu tragen, haben wir einen Ansatz entwickelt, der diese pragmatische Intentionalität und Situationsbezogenheit ausdrücklich berücksichtigt⁴. Er geht davon aus, daß die Erfahrung und Wahrnehmung der Alltagswelt immer schon in „Typen“ erfolgt, durch die bestimmte Aspekte herausgestellt, andere zurückgestellt werden. Die darin enthaltene „*Perspektivität*“ der Typen bedeutet, daß sie vom Subjekt immer im Hinblick auf konkrete Situationen und die in ihnen zu verwirklichenden Absichten aktualisiert bzw. konstruiert werden. – Ein zweiter wichtiger Punkt in diesem Zusammenhang ist mit dem Stichwort der „*Intersubjektivität*“ bezeichnet. Nur weil Alltagstheorien auch eine intersubjektive Bedeutung haben, ist eine erfolgreiche Abstimmung von Intentionen und konkreten Verhaltensweisen in der Alltagswelt denkbar. Sie ermöglichen ein solches Verstehen, indem sie „als typisierte Muster der im Alltag tatsächlich erlebten Motive und Zwecke von Handlungen der Erfassung des Sinnes des Verhaltens anderer dienen“ (SRUBAR 1979, S. 45 f.)⁵. „*Perspektivität*“ als Situationsbezogenheit und „*Intersubjektivität*“ als Ermöglichung der gegenseitigen Verständigung stellen deshalb Bezugspunkte unserer Interpretation dar.

3 Das Problem der Vernachlässigung der pragmatischen Bedeutung der Alltagsorientierungen spiegelt sich auch in immanenten Widersprüchen der genannten Arbeiten. Bei beiden läßt sich ein ungeklärter Gegensatz zwischen einem theoretisch postulierten, gegenüber konkreten Gegebenheiten indifferent gedachten Handlungsmodell und der gleichzeitigen Vermutung bzw. These feststellen, daß das Verhalten des Subjekts nicht angemessen als Ausdruck der formal-kognitiven Verarbeitungsstrategien begriffen werden kann, sondern sich auch nach situationspezifisch-konkreten Gegebenheiten, Inhalten und Wertigkeiten richtet.

4 Im Hintergrund stehen dabei die Überlegungen von SCHÜTZ (1971, 1972) zur Analyse des „subjektiven Standpunkts“ und der Strukturierung des Alltagswissens in „Typen“.

5 Die Verbindung zwischen diesen beiden gegenläufigen Aspekten der Typen, einmal die subjektive Perspektivität zu erfassen, zum anderen gleichzeitig Baustein einer intersubjektiven sozialen Wirklichkeit zu sein, stellt SCHÜTZ über die „*Generalthese der Reziprozität der Perspektiven*“ her (vgl. SRUBAR 1979, S. 47 f.; SCHÜTZ 1971, S. 364 f.).

Gerade im Hinblick auf diese leitenden Interpretationsperspektive ist es notwendig, sich zu vergegenwärtigen, daß es Unterschiede hinsichtlich der alltäglichen Ausbildungssituation insbesondere zwischen nebenberuflichen Ausbildern, hauptberuflichen Ausbildern und Berufsschullehrern gibt, aber auch zwischen kaufmännischen und gewerblichen Experten. Im Vordergrund stehen dabei Unterschiede in der Art der Tätigkeit, des beruflichen Status sowie der institutionellen Rahmenbedingungen. Nebenberufliche Ausbilder – kaufmännische wie gewerbliche – verrichten im wesentlichen selbst auch die Arbeit, die sie den Auszubildenden jeweils während einer relativ kurzen Zeit an ihrem Arbeitsplatz vermitteln. Demgegenüber sind die befragten hauptberuflichen Ausbilder im „Schonraum“ der Ausbildungsabteilung von Großbetrieben tätig und deshalb in deutlich geringerem Maß den Zwängen produktiver Arbeit unterworfen. Ihre Hauptaufgabe besteht im Lehren, woraus sich Ähnlichkeiten zur Tätigkeit der Berufsschullehrer ergeben. Erhebliche Unterschiede zwischen diesen beiden Berufsgruppen gibt es hingegen bezüglich der Rahmenbedingungen der Ausbildung und dem beruflichen Status. Am augenfälligsten ist hier der vergleichsweise sehr geringe zeitliche Anteil der Ausbildung, den die Auszubildenden beim Berufsschullehrer verbringen und damit verbunden der Stellenwert, der seiner Arbeit beigemessen wird. Kennzeichnend für die berufliche Position des Ausbilders ist zudem, daß er Arbeitskräfte für den Betrieb ausbildet, dessen Angestellter er selbst ist, während Berufsschullehrer in der Regel Staatsbeamte und vom künftigen Arbeitsfeld der Auszubildenden relativ abgekoppelt und unabhängig sind.

3. Ergebnisse

Den Experten wurden nach einem standardisierten Leitfaden offene Fragen gestellt, wobei die Antworten auf Tonband aufgezeichnet und hinterher transkribiert wurden. Bei der Codierung und Auswertung der Texte wurde versucht, die Aussagen der Experten inhaltlich umfassend und möglichst in den Begriffen, die die Befragten selber verwendeten, wiederzugeben und nach inhaltlichen Unterschieden zu ordnen. Die angesprochenen Themenbereiche reichen von Ausbildungs- und Lernzielen der Experten über Formen der Interaktion mit den Auszubildenden, Einschätzungen des Verhältnisses der Lernorte ‚Betrieb‘ und ‚Berufsschule‘ bis hin zu bildungspolitischen Fragen nach dem Verhältnis von Chancengleichheit und akademischer bzw. beruflicher Bildung. Die vollständige Auswertung aller Fragenkomplexe liegt noch nicht vor. Die folgenden Ausführungen basieren auf Äußerungen zu Fragen, die sich auf die Wahrnehmung der Auszubildenden und ihrer Entwicklung im Lauf der Berufsausbildung beziehen, auf die Bedeutung von vorberuflichen Sozialisationsprozessen in Schule und Elternhaus, auf die Frage nach dem Spielraum der Ausbilder, der Möglichkeit und Bedeutung selbständigen Arbeitens der Auszubildenden, Fragen zu Umstellungsproblemen der Auszubildenden, zu deren Einstellung zu ihrem Lehrberuf und deren Veränderung im Lauf der Ausbildung und schließlich auf die Frage der Beurteilung gewerkschaftlicher Betätigung seitens der Auszubildenden und die Frage der Wahrnehmung eines Interessengegensatzes zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern. Die Gliederung der Ergebnisdarstellung ist an Unterschieden zwischen den Ausbildungssituationen der verschiedenen Expertengruppen und nicht an einzelnen Fragen ausgerichtet. Äußerungen zu bestimmten inhaltlichen Problemen, insbesondere zur Entwicklung von Selbständigkeit, tauchen deshalb mit jeweils unterschiedlichen Aspekten in verschiedenen Abschnitten auf, je nach den situativen Bedingungen, in deren Zusammenhang sie zu sehen sind.

3.1. Übereinstimmende Interpretationen aller drei Expertengruppen

Alle von uns befragten Ausbilder und Lehrer sind sich darin einig, daß sich die Auszubildenden während der Zeit der Berufsausbildung verändern. Als Grund dafür wird nicht nur die Ausbildung, sondern insbesondere auch die altersspezifische Entwicklung

angeführt, wobei diese Veränderungen nach Ansicht der meisten Experten die ganze Person der Auszubildenden betreffen. So wird auch auf die Frage nach der Entwicklung von Selbständigkeit bei den Auszubildenden ein Zusammenhang zwischen dem Arbeitsleben und der Selbständigkeit in anderen Bereichen, wie der Freizeit oder dem öffentlich-politischen Bereich, zumindest bedingt gesehen. Ein Ausbilder drückt dies besonders plastisch aus, wenn er meint: „Wenn man jemanden (im Betrieb) gängelt, wartet er draußen auch auf Zügel.“ Übereinstimmend wird selbständiges Arbeiten als ein Ausbildungsziel angesehen. Sobald es aber darum geht, dies zu konkretisieren, stoßen wir bei den drei Expertengruppen auf erkennbar unterschiedliche Akzentuierungen (s. u.).

Bei allen Experten unbestritten ist die Ansicht, daß die Auszubildenden im allgemeinen nur sehr wenig an gesellschaftspolitischen Fragen interessiert seien. Über die Einigkeit von Lehrern und Ausbildern hinaus entspricht diese Einschätzung auch dem, was wir in Gruppendiskussionen und mittels Fragebogen von den Auszubildenden selbst erfahren haben⁶. Ihr Desinteresse gegenüber gesellschaftspolitischen Fragen begründen sie wie die Ausbilder und Lehrer vor allem mit dem Alter: Als Jugendliche hätten sie einfach noch kein Interesse dafür und sähen diesen ganzen Bereich sehr verschwommen. Auf eine ähnliche Übereinstimmung zwischen allen Expertengruppen und den Auszubildenden stoßen wir auch, wenn von gewerkschaftlicher Betätigung der Auszubildenden die Rede ist. Fast alle befragten Experten befürworten zwar eine solche Betätigung, schränken aber häufig ein, daß dieses Engagement nicht so weit gehen dürfe, daß dadurch die Ausbildung „gestört“ werde. Das deckt sich im wesentlichen mit der instrumentellen Einstellung der Auszubildenden zu den Gewerkschaften, die diesen zwar große Bedeutung zumessen, um Lohnforderungen u. ä. durchzusetzen, im übrigen aber nur in seltenen Fällen bereit sind, sich gewerkschaftlich zu engagieren.

3.2. Die Bedeutung situationsspezifischer Besonderheiten der Ausbildungsbedingungen

Wenn wir nach eindeutig situationsspezifischen Interpretationen und Alltagsorientierungen fragen, dann stoßen wir auf Unterschiede, in denen in erster Linie Verschiedenheiten der objektiven Ausbildungssituation, mit denen es die von uns befragten Expertengruppen jeweils zu tun haben, zum Ausdruck kommen. Beim Vergleich zwischen Berufsschullehrern und Ausbildern steht hierbei das unterschiedliche Gewicht der beiden Lernorte ‚Betrieb‘ und ‚Berufsschule‘ im dualen System im Vordergrund, wo der Berufsschule eine untergeordnete Bedeutung zukommt. Diese wird erkennbar an dem wesentlich geringeren Zeitanteil der schulischen Ausbildung und auch an der mangelnden Relevanz der Berufsschulzeugnisse für Abschlußprüfungen. Dazu kommen in der Regel mangelhafte Ausstattung mit Material und überfüllte Lehrpläne, die bei Berufsschullehrern in Verbindung mit der häufig erfahrenen Geringschätzung ihrer Tätigkeit durch Betriebe ebenso wie durch Ausbilder und Auszubildende zu einem Gefühl der Ohnmacht und zu einer sehr geringen Einschätzung der eigenen Gestaltungs- und Einflußmöglichkeiten führen.

⁶ Hinweise auf Ergebnisse der Befragung der Auszubildenden haben hier nur illustrierenden Charakter, da die Auswertungen noch nicht weit genug sind, um auch deren Perspektive und Deutung der Ausbildungssituation systematisch zu berücksichtigen und mit den Deutungen der Ausbilder bzw. Berufsschullehrer zu verknüpfen und als Komponenten der jeweils gemeinsamen Situation zu interpretieren.

Berufsschullehrer sehen sich fast ausnahmslos durch die Rahmenbedingungen ihrer Arbeit stark eingeengt. Sie verweisen vor allem auf Einschränkungen durch Zeitmangel, durch zu große Klassen und durch einen zu vollen Lehrplan; sie sehen aufgrund des Teilzeitunterrichts nur wenig pädagogische Möglichkeiten und fühlen sich durch zu viel Verwaltungstätigkeit überlastet. Diese Beschränkungen, zu denen auch die in vielen Fächern gebräuchliche Form des Frontalunterrichts und die im Vordergrund stehende Aufgabe der Wissensvermittlung für die Abschlußprüfung gehören, haben zur Folge, daß die *Berufsschullehrer* die Auszubildenden auch nur in einem sehr begrenzten Rahmen erleben können. Das zeigt sich etwa daran, daß es ihnen schwer fällt, aufgrund ihrer Ausbildungstätigkeit Indizien für eine im Lauf der Ausbildung zunehmende Selbständigkeit der Jugendlichen zu nennen, obschon sie eine solche Entwicklung annehmen. Als Beispiele dafür greifen sie deshalb häufig auf den betrieblichen Bereich zurück. Ähnlich gehen Berufsschullehrer zwar davon aus, daß die Umstellung von der Schule auf die Berufsausbildung für die Jugendlichen eine tiefgreifende Veränderung bedeutet, nehmen damit verbundene Umstellungsprobleme aber zum Teil einfach als Behinderungen ihres aufgrund der objektiven Beschränkungen besonders „störanfälligen“ Unterrichts wahr. – Im Unterschied dazu sehen *hauptberufliche Ausbilder* ihre Tätigkeit nur in geringem Maß durch äußere Zwänge behindert⁷. Umstellungsprobleme betrachten sie aus der Sicht der Auszubildenden und nennen Unsicherheit, Anpassungs- und Ordnungsdruck sowie Abhängigkeit vom Meister als hauptsächliche Schwierigkeiten der Jugendlichen beim Übergang von der Schule zum Beruf. Als Anzeichen zunehmender Selbständigkeit sehen sie, daß die Auszubildenden sich etwas trauen, selbständig Lösungen für Aufgaben finden und, worauf besonders nebenberufliche Ausbilder hinweisen, auch umfangreichere Arbeiten ohne fremde Hilfe ausführen. Entsprechend der Wahrnehmung, daß sie einen genügend großen Spielraum zur Beschäftigung mit den Auszubildenden haben und ihre pädagogischen Vorstellungen verwirklichen können, sehen Ausbilder für sich, anders als Berufsschullehrer, auch einen ausreichenden und befriedigenden Einfluß auf die Ausbildung und Entwicklung der Jugendlichen.

Neben diesen vor allem strukturell begründeten Unterschieden zwischen der Berufsschule und der betrieblichen Ausbildung sind als unterschiedliche situative Gegebenheiten auch die *verschiedenen Anforderungen an gewerbliche und kaufmännische Auszubildende* zu berücksichtigen. Hierzu fällt einmal auf, daß kaufmännische Ausbilder wesentlich häufiger als gewerbliche davon ausgehen, daß das Ausbildungsziel ‚selbständiges Arbeiten‘ nicht von allen Auszubildenden erreicht wird. Das dürfte einmal damit zusammenhängen, daß die Tätigkeiten der kaufmännischen Auszubildenden weniger Möglichkeiten zu selbständigem Handeln bieten als die der gewerblichen Auszubildenden. Dementsprechend trauen sich die kaufmännischen Auszubildenden diesbezüglich auch weniger zu als die gewerblichen. So ergaben erste Auswertungen der von uns mit den Jugendlichen geführten Gruppendiskussionen ein wesentlich mutigeres Angehen neuer, selbst erdachter Lösungsversuche für gestellte Aufgaben bei gewerblich Auszubildenden. Demgegenüber sehen kaufmännische Auszubildende kaum Raum für eigene Kreativität und weisen nicht selten darauf hin, daß Formblätter eben nicht auf unterschiedliche Weise richtig ausgefüllt werden können. Diese unterschiedlichen Chancen zu selbständigem Handeln hängen zum anderen aber auch damit zusammen, daß eine „selbständige Tätigkeit“ im Verwaltungsbereich etwas anderes, Allgemeineres und mit weiterreichenden Entscheidungen Verbundenes bedeutet als die selbständige Ausführung einer handwerklichen Arbeit an einem konkreten Gegenstand. Von daher mag selbständiges Arbeiten in der kaufmännischen Ausbildung gar nicht als von allen Auszubildenden notwendig oder

⁷ Die von uns befragten Ausbilder stammen meistens aus Großbetrieben der Metallindustrie, wo der Ausbildung ein großer Stellenwert eingeräumt wird und dementsprechend auch annähernd optimale Voraussetzungen gegeben sind.

wünschenswerterweise zu erreichendes Ziel erscheinen, da die Zahl der beruflichen Positionen mit entsprechenden Befugnissen auch nur gering ist.

Als Unterschied zwischen den gewerblichen und den kaufmännischen Experten fällt schließlich auf, daß auf die Frage, in welchen Punkten die Auszubildenden durch die Berufsausbildung verändert werden, von *gewerblichen* Ausbildern und Berufsschullehrern Veränderungen der Persönlichkeit in einem allgemeinen Sinne wie zunehmende Selbständigkeit, Reife, Verantwortungsbewußtsein genannt werden. Nur *kaufmännische* Ausbilder und Lehrer nennen im Zusammenhang mit dieser Frage auch die fachliche Qualifikation als eine solche Veränderung der Jugendlichen. Die für kaufmännische Berufe wesentlichen fachlichen Qualifikationen scheinen also enger mit allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen zusammenzuhängen als bei gewerblichen Berufen, die mehr gegenstandsbezogene Fertigkeiten erfordern. Dazu paßt auch die Aussage der gewerblichen Experten, daß die anfängliche Einstellung der Auszubildenden zum Beruf von Spaß am Umgang mit Motoren und Autos geprägt sei, während die kaufmännischen Experten als wesentliche Komponente dieser Einstellung nicht ein bestimmtes inhaltliches Interesse, sondern die Hoffnung der Jugendlichen auf eine günstige Position am Arbeitsmarkt sehen. Eine Identifizierung mit dem verwaltungsmäßigen Umgang mit Akten kann eben nur schwer bzw. erst dann stattfinden, wenn man entsprechende Tätigkeiten verrichtet und ihre Bedeutung kennenlernt. Soweit mit der fachlichen Qualifizierung eine solche Identifikation einhergeht, ist davon dann auch in stärkerem Maß die Gesamtpersönlichkeit betroffen.

3.3. Die Bedeutung unterschiedlicher beruflicher Positionen

Den Unterschied zwischen der Position des betrieblichen Ausbilders und des Berufsschullehrers haben wir bereits genannt. Die für die *Ausbilder* charakteristische Orientierung an „ihrem“ Betrieb wird vor allem im Fall der hauptberuflichen gewerblichen Ausbilder dadurch noch verstärkt, daß sie in der Regel eine herausgehobene Stellung in der Betriebshierarchie haben. Bei den meisten steht dabei die Ausübung gerade des Berufs, für den sie jetzt ausbilden, am Anfang ihrer Karriere. Er hat ihnen diesen Aufstieg ermöglicht⁸. Daraus resultiert eine positive Einstellung zum Beruf, die sich auch darin niederschlägt, wie sie die Einstellung der Auszubildenden zum Beruf und deren Veränderung im Lauf der Ausbildung sehen. Sie gehen in der Regel davon aus, daß die Jugendlichen, auch wenn sie nicht ihren Wunschberuf ergreifen konnten, im Lauf der Ausbildung Berufsstolz und Liebe zum Beruf entwickeln. Besonders nebenberufliche Ausbilder beschreiben, daß gerade auch solche Auszubildende nach einiger Zeit ihrem Beruf positiv gegenüberstehen oder gar froh sind, diesen ursprünglich nicht gewünschten Beruf zu erlernen. Diese Entwicklungen beurteilen *Berufsschullehrer* gerade entgegengesetzt: Die Konfrontation mit der Realität des Berufs im Lauf der Ausbildung hat ihrer Ansicht nach häufig gerade nicht Berufsstolz, sondern Enttäuschung und den Wunsch zum Berufswechsel zur Folge. Wo Ausbilder, wenn überhaupt, vom Abbau von Illusionen

8 Vgl. hierzu auch MICHELSEN (1977, S. 140f.); hier wird deutlich, daß ein großer Teil der Ausbilder Meister, zum Teil auch Techniker oder Ingenieure sind. Anzunehmen ist, daß Aufstieg in einem anderen Bereich der Betriebe trotz dieser Qualifikation nicht möglich gewesen wäre. Soweit die Ausbilder Facharbeiter waren, bedeutet der Einstieg in die Ausbildungsabteilung sicher eine der wenigen Aufstiegsmöglichkeiten überhaupt.

sprechen, bezeichnen Lehrer dieselbe Entwicklung als ‚Kennenlernen der Realität‘ oder gar ‚Enttäuschung durch die Realität‘. Ihnen fällt es aus ihrer distanzierten Position heraus leichter, problematische Entwicklungen zu benennen. Auch bezüglich der Persönlichkeitsentwicklung ergeben sich ähnliche Unterschiede: Ausbilder erwähnen bevorzugt die bei den Auszubildenden zunehmende Selbständigkeit und Fähigkeit zur Zusammenarbeit ebenso wie die Fähigkeit, sich in Gruppen zurechtzufinden oder durchzusetzen. Berufsschullehrer dagegen orientieren sich bei der Beschreibung von Entwicklungen stärker an Vergleichen mit dem allgemeinbildenden Schulwesen und weniger an einem positiv gefärbten Berufsbild. Sie sehen Anpassung und Unterordnung als sozialisierende Effekte der Berufsausbildung im Vordergrund, wenn sie z. B. äußern, daß Auszubildende lernen, sich auf Ungerechtigkeiten einzustellen. Häufig wird von ihnen auch eine Differenzierung zwischen Betrieben vorgenommen: Auszubildende in Kleinbetrieben werden demnach stärker befähigt bzw. sind eher gezwungen, selbständig zu arbeiten, als Auszubildende in Großbetrieben. Sie laufen dafür aber Gefahr, zu wenig Fachausbildung zu erhalten.

Deutlich zeigt sich die distanzierte Betrachtung der Berufswelt der Auszubildenden durch die Berufsschullehrer auch, wenn sie nach ihrer Stellung zum Interessengegensatz zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern gefragt werden. Fast alle Berufsschullehrer (dabei besonders die des höheren Dienstes) sehen einen solchen Interessengegensatz eindeutig als gegeben. Demgegenüber wird er von fast der Hälfte der nebenberuflichen gewerblichen Ausbilder überhaupt nicht wahrgenommen, obwohl für sie dieser Gegensatz am konkretesten erfahrbar sein müßte, da sie direkt im Produktionsprozeß stehen und nur nebenberuflich ausbilden. Offensichtlich ist es für sie wesentlich schwieriger, entgegen einer von der Betriebsleitung favorisierten, harmonisierenden Deutung zu argumentieren. Besonders deutlich tritt dieses Dilemma zutage bei den hauptberuflichen und kaufmännischen Ausbildern, die zwar Interessengegensätze sehen, diese aber abschwächen, von zu hohen Forderungen der Gewerkschaften sprechen oder eine Interessengemeinschaft in den Vordergrund stellen. So meinte ein Ausbilder, „daß trotz der Hackeleien unsere ganze Wirtschaft im Vordergrund steht und daß sich jeder finanziell etwas rauschlagen will, ist halt selbstverständlich“. Daß ungeachtet solcher Interpretationsunterschiede aber die Notwendigkeit einer Interessenvertretung für die Arbeitskräfte im Produktionsprozeß doch am deutlichsten erfahrbar sein dürfte, zeigt sich etwa daran, daß gerade die nebenberuflichen Ausbilder mit ihrer Vorliebe für eine Harmonisierung des Interessengegensatzes einer gewerkschaftlichen Betätigung der Auszubildenden mit den geringsten Vorbehalten zustimmen.

Während die Darstellung der stark ausbildungssituationsbezogenen Alltagsorientierungen im vorangegangenen Abschnitt zu großen Teilen als Beschreibung konkreter und unterschiedlicher Arbeitsbedingungen der verschiedenen Expertengruppen verstanden werden kann, ist die Berufsposition als Bestandteil der Ausbildungssituation nicht eine unmittelbar gegenständliche Gegebenheit. Die damit verbundene Perspektivität betrifft dementsprechend Interpretationsunterschiede allgemeinerer Sachverhalte, z. B. des Ausbildungsverlaufs oder der Rahmenbedingungen des Ausbildens. Für die Untersuchung von Alltagstheorien ist dieser „mittlere Abstraktionsgrad“ von Orientierungen wohl am interessantesten, weil hier am deutlichsten unterschiedliche Erklärungsmuster für gleiche Sachverhalte festzustellen sind, während die eng situationsbezogenen Deutungen sich ihrer ausgeprägteren Konkretetheit entsprechend auch immer auf mehr oder weniger verschiedene objektive Gegebenheiten beziehen.

3.4. Alltagsorientierungen im Umgang mit den Auszubildenden

Um die Alltagsorientierungen der Experten in ihrem Umgang mit den Auszubildenden zu erfragen, haben wir neun meist kurz zu beantwortende Fragen nach Grundsätzen der Interaktion mit und Kontrolle von Auszubildenden gestellt, beispielsweise nach der Bedeutung von Lob, der Notwendigkeit, auch einmal Druck auszuüben, die Frage, ob man von Erklärungen und Vorgaben abweichende, selbständige Versuche der Arbeitsgestaltung akzeptieren soll, usw. Die darin zum Ausdruck kommenden Orientierungen lassen sich einerseits den situationsspezifischen Interpretationen zurechnen, da die Befragten dabei ihre konkreten Handlungsmöglichkeiten und -zwänge beachten müssen und weil diese den Umgang mit Auszubildenden betreffenden Orientierungen selbst auch einen wichtigen Teil der Ausbildungssituationen ausmachen. Andererseits kommen darin aber auch Vorstellungen über einen pädagogisch wirksamen und verantwortlichen Umgang mit Auszubildenden zum Ausdruck, die im Sinne einer „naiven Subjekttheorie“ in ihrem Interpretations- und Erklärungsanspruch über die situativ-subjektive Perspektive hinausgehen.

Die deutlichsten Unterschiede in den Alltagsorientierungen für den Umgang mit den Auszubildenden zeigen sich zwischen den kaufmännischen Ausbildern und den gewerblichen Berufsschullehrern. *Kaufmännische Ausbilder* gehen davon aus, daß man die Auszubildenden uneingeschränkt als vernünftige Partner behandeln kann. Sie führen aus, daß autoritäres Verhalten nicht angebracht ist, und begründen dies vor allem mit Alter und Reife der Auszubildenden. Die wenigsten halten Druck für ein geeignetes Erziehungsmittel. Sie erklären auch, daß sie bisher nie oder nur ganz selten Druck ausüben mußten, wobei manche darauf verweisen, daß Terminvorgaben und das Ziel, nach der Ausbildung einen guten Arbeitsplatz zu erhalten, bereits genügend Druck machen. Kaufmännische Ausbilder lehnen es ebenso ab, hart durchzugreifen, um die Auszubildenden an Disziplin zu gewöhnen. Sie wollen zum Lernen motivieren, indem sie auf die Wichtigkeit des Gelernten im Hinblick auf den späteren Beruf verweisen. Lob als Möglichkeit zur Ermutigung der Auszubildenden spielt für sie kaum eine Rolle. Sie sehen es eher als Leistungsansporn und befürchten, daß sich Auszubildende an zu viel Lob gewöhnen könnten. So sagt ein kaufmännischer Ausbilder, daß man mit Lob sparsam umgehen müsse, da die Auszubildenden sonst meinen, sie könnten schon alles. Ein anderer glaubt, daß die Aufgaben so einfach sind, daß Lob nur selten notwendig ist. Die Wahrnehmung der Auszubildenden durch die *kaufmännischen Berufsschullehrer* deckt sich im wesentlichen mit diesem Bild, mit der einen Ausnahme, daß sie in manchen Fällen die Ausübung von Druck durchaus als notwendig ansehen. Ein Lehrer glaubt, daß eine bessere inhaltliche Abstimmung des Stoffs zwischen Betrieb und Schule erst wirklich Interesse bei den Auszubildenden wecken könnte und damit Druckmittel überflüssig würden.

Auf der anderen Seite stehen die *gewerblichen Berufsschullehrer*, die zu wenig Zeit und Möglichkeiten sehen, auf die einzelnen Auszubildenden einzugehen. Sie würden gerne – wie das die Ausbilder tun – den Auszubildenden eine Aufgabe, die diese nicht verstanden haben, so lange und so ausführlich erklären, bis alle Unklarheiten beseitigt sind. Die festgefügte Stundeneinteilung des Unterrichts, die Stofffülle und die Klassengröße lassen ihnen jedoch keine Möglichkeit, sich lange mit einzelnen Auszubildenden zu befassen. Sie greifen deshalb zu anderen Mitteln und verweisen Auszubildende, die eine Aufgabe nicht verstanden haben, auf eine persönliche Erläuterung nach der Stunde oder erklären, während die übrigen Auszubildenden selbständig beschäftigt sind. Eines ihrer größten Probleme scheint zu sein, daß sie erst viel zu spät (bei Prüfungen) Wissenslücken

feststellen können, es sei denn, die Auszubildenden machen selbst darauf aufmerksam. Deshalb geben sie an, daß sie solche Schüler vor der Klasse besonders lobend hervorheben, die selbst auf unverständenen Stoff hinweisen. Weiter ist ihnen Lob ein wichtiges Mittel, um das Selbstvertrauen schwacher Schüler zu stärken. Auf die Frage danach, ob man Auszubildende als „vernünftige Partner“ behandeln kann, erhielten wir von einigen Berufsschullehrern einschränkende Antworten, was bei den anderen Expertengruppen praktisch nicht vorkam. Sie finden es zwar wichtig oder sinnvoll, die Auszubildenden davon zu überzeugen, wie wichtig das Lernen für den späteren Beruf ist, halten jedoch im konkreten Umgang mit den Auszubildenden mehr von Druckmitteln. Als Möglichkeiten dafür sehen sie Prüfungen, auch Extemporalen, die von ihnen eigens zu diesem Zweck angesetzt werden, oder aber Mitteilungen an den Ausbildungsbetrieb oder das Elternhaus.

Bezüglich der Notwendigkeit von Druckmitteln herrscht Übereinstimmung zwischen den Berufsschullehrern und den *Ausbildern im gewerblichen Bereich*. Ein beträchtlicher Teil von ihnen geht grundsätzlich auch davon aus, daß es zwischendurch notwendig ist, hart durchzugreifen, um die Auszubildenden an Disziplin zu gewöhnen. Nur die wenigsten sehen überhaupt keinen Anlaß dazu. Hier scheint es einen deutlichen Unterschied zur kaufmännischen Ausbildung zu geben. Viele Ausbilder begründen ihr Verhalten damit, daß die Auszubildenden das so wollen oder daß sie es nicht anders gewöhnt sind. Ein Ausbilder meint: „Die jungen Leute wollen sogar eine Leitrichtung... Denen ist viel wohler, wenn die Grenzen klar abgesteckt sind.“ Mit den gewerblichen Berufsschullehrern und im Unterschied zu den kaufmännischen Experten finden sie aber auch Lob sehr wichtig im Umgang mit Auszubildenden. Sie bezeichnen es als „Salz in der Suppe“ oder als „Zuckerl“. Als Unterschied zwischen den kaufmännischen und den gewerblichen Ausbildern fällt schließlich auf, daß letztere Versuchen der Auszubildenden, etwas selbständig auszuprobieren, wesentlich positiver gegenüberstehen. Beide Gruppen geben zwar an, dies zuzulassen. Eine eindeutig positive Einstellung dazu finden wir aber nur bei gewerblichen Ausbildern, so z. B. die Äußerung: „Das finde ich gut, warum soll er seine eigenen Gedanken nicht auch mal ausprobieren und seine eigenen Fehler machen.“

Von den Berufsschullehrern andererseits unterscheiden sich gewerbliche Ausbilder, wenn sie angeben, auf Verständnisschwierigkeiten bei Auszubildenden mit größter Geduld einzugehen, was sicher mit den unterschiedlichen Handlungsspielräumen zusammenhängt. Sie würden einem Auszubildenden Aufgaben, die er nicht verstanden hat, öfter erklären, bis er sie begriffen hat. Sie gehen auch davon aus, daß man die Auszubildenden als vernünftige Partner behandeln und zum Lernen bewegen kann, indem man auf den Nutzen für den späteren Beruf hinweist. Einschränkungen in dieser Hinsicht machen sie nur in bezug auf einzelne Auszubildende, bei denen das nichts nütze.

Wenn wir die dargestellten Alltagsorientierungen der Experten knapp zusammenfassen, dann gehen die *kaufmännischen Ausbilder* davon aus, daß die Jugendlichen fähig sind, eigenverantwortlich zu handeln. Der Einsatz von Druckmitteln oder Lob in pädagogischer Absicht erscheint ihnen deshalb nicht erforderlich. Ihrer Erfahrung nach werden offensichtlich die geschäftlichen Rahmenbedingungen von den Auszubildenden soweit ernst genommen und beachtet, daß ein zusätzliches disziplinierendes Eingreifen ihrerseits kaum erforderlich ist, es sei denn, daß sie die Auszubildenden in partnerschaftlicher Interaktion

durch Lob zu größeren Leistungen anspornen. Als wesentliche Rahmenbedingung für eine solche Sicht der Auszubildenden ist einmal zu berücksichtigen, daß die kaufmännischen Auszubildenden im Durchschnitt mehr als ein Jahr älter sind als die gewerblichen und über mehr schulische Vorbildung verfügen. Zum anderen ist die kaufmännische Ausbildung viel stärker als die gewerbliche Ausbildung im Großbetrieb in den „Ernstfall“, den normalen Geschäftsbetrieb eingebettet. Daß gerade dieser Punkt eine wesentliche Rolle spielt, ist daran abzulesen, daß die *kaufmännischen Berufsschullehrer*, die es ja mit den gleichen Auszubildenden zu tun haben und diese auch als „vernünftige Partner“ wahrnehmen, im Unterschied zu den kaufmännischen Ausbildern durchaus auch die Notwendigkeit sehen, in manchen Fällen einen gewissen Druck auszuüben. Die *gewerblichen Berufsschullehrer* auf der anderen Seite erfahren die Auszubildenden nur bedingt als „vernünftige Partner“ und sehen sich im Umgang mit ihnen in starkem Maß auf den gezielten Einsatz von Druckmitteln und Lob verwiesen. Dabei geht es ihnen offensichtlich nicht in erster Linie darum, bei den Auszubildenden besonders die Leistungsbereitschaft zu steigern, sondern vielmehr einfach um eine geordnete Durchführung des Unterrichts. Anders als die kaufmännischen Ausbilder können sie nicht davon ausgehen, daß die „Arbeit“ in der Berufsschule von den Auszubildenden so ernst genommen wird, daß sie ohne kontrollierende Interventionen ihrerseits geleistet wird. Ein Grund dafür ist zweifellos die vergleichsweise nachgeordnete Bedeutung der Berufsschule im dualen System. Die Tatsache, daß aber auch die *gewerblichen Ausbilder* die gelegentliche Ausübung von Druck als notwendiges Erziehungsmittel sehen, läßt vermuten, daß hier auch die unterschiedliche Art der Arbeit im kaufmännischen und gewerblichen Bereich eine wichtige Rolle spielt. Aber auch Unterschiede zwischen Betrieb und Berufsschule als Lernorten hängen mit unterschiedlichen Orientierungen im Umgang mit den Jugendlichen zusammen: Trotz der wahrgenommenen Notwendigkeit, gelegentlich Druck auszuüben, sehen die gewerblichen Ausbilder die Auszubildenden durchaus als „vernünftige Partner“, was wohl damit zusammenhängt, daß sie im Vergleich zu den Berufsschullehrern eine wesentlich engere und zeitlich länger dauernde Beziehung zu den Auszubildenden haben und daß die Auszubildenden sich im Lernort Betrieb stärker engagieren als in der Berufsschule.

4. Zur pädagogischen Relevanz der Ergebnisse

Bezieht man die referierten Ergebnisse auf die oben herausgestellte „Perspektivität der Alltagsorientierungen“ und auf ihre Einbettung in die konkreten situativen Bedingungen, so ist festzuhalten, daß die konstruktiven Typen, aus denen das Alltagswissen besteht, vom Subjekt immer als Beitrag zur Bewältigung konkreter Probleme in spezifischen Situationen gebildet und im Wissensvorrat aufgehoben werden. Daraus folgt beispielsweise, daß ein Ausbilder bei einer Unterrichtsstörung nicht allgemeine, theoretische Vorstellungen über Genese und Bedingungen aggressiven oder auffälligen Verhaltens assoziiert, sondern Vorstellungen, die immer schon im Hinblick auf bestimmte Personen konkretisiert sind, verbunden mit einer Reihe zugehöriger Antizipationen von möglichen Konsequenzen bestimmter Maßnahmen in diesem speziellen Fall. Die Wahrnehmung einer Störung trifft bei ihm also nicht auf eine generelle Theorie, die zunächst prinzipiell für jedermann gültig zu sein beansprucht und für deren Spezifizierung auf den konkreten Fall hin eine große Anzahl von Zwischenschritten notwendig ist, wie das für die Anwendung wissenschaftlicher Theorien gilt, sondern sie trifft von vornherein auf eine

relativ konkrete Vorstellung des Ausbilders davon, was ein bestimmtes Verhalten bei einem bestimmten Auszubildenden bedeutet. Dadurch werden wirksame Reaktionen unter Berücksichtigung komplexer Gegebenheiten auch unter Zeitdruck möglich, so daß man sich das Subjekt nicht als konditioniert reagierend vorstellen muß, wie das weitgehend für die „Handlungsprogramme“ gilt, die WAHL (1976) als kognitive Grundlage von Verhalten unter Zeitdruck einführt. Die These der *Einbettung von Alltagsorientierungen in die konkreten situativen Bedingungen* besagt, daß die Bewältigung solcher „alltäglicher“ Unterrichtsstörungen nicht in erster Linie oder gar allein als ein Problem regelrechter Informationsverarbeitung zu sehen ist, sondern als ein „handfestes“ Ereignis in einer vom Ausbilder bzw. Lehrer und den Auszubildenden geteilten Situation, das – im Unterschied zu jederzeit revidierbaren Reflexionen – mit Nachdruck scheitern oder gelingen kann.

Die Bedeutung der Alltagsorientierungen von Ausbildern und Berufsschullehrern gegenüber Auszubildenden für deren Persönlichkeitsentwicklung hängt ab von der *Handlungsrelevanz* dieses „Wissens“. Da es angemessen nur als Teil der Alltagssituation verstanden werden kann, gilt, daß es weder allein handlungsleitend noch für das alltägliche Verhalten letztlich irrelevant ist. Dieses Wissen erscheint vielmehr neben objektiven Handlungsbedingungen, fremden Erwartungen, eigenen Vorlieben usw. als *eine* Komponente, die das konkrete Verhalten mitbestimmt. Seine besondere Bedeutung besteht darin, die augenblicklichen Erfahrungen und die eigenen und fremden Verhaltensweisen vor dem Hintergrund der Geschichte der spezifischen Situation bzw. der gemeinsamen Geschichte der an ihr Beteiligten und deren Zukunft zu verstehen. Das Alltagswissen dient dazu, einen weiteren intersubjektiven Rahmen für die Deutung der aktuellen Situation bereitzustellen, die Grundlage dafür zu schaffen, daß möglichst wenige der alltäglichen Selbstverständlichkeiten im Fall ihrer Problematisierung sich als bisher unbedacht herausstellen⁹. Einen gewissen Handlungsspielraum des Ausbilders oder Lehrers vorausgesetzt, kann ein solches Wissen durchaus das pädagogische Handeln beeinflussen. Wie weit dies der Fall ist, läßt sich aber nicht abschätzen, ohne die mit der Realisierung dieses Wissens verbundenen, vom Erziehenden bzw. Auszubildenden antizipierten oder konkret erfahrenen Vor- oder Nachteile zu berücksichtigen, die im Sinne situationspezifischer Interessen in den Bedingungen ihrer konkreten Arbeitssituation begründet sind. Wissenschaftliche Erkenntnisse dürften dabei nur soweit in dieses Alltagswissen eingehen, als sie solchen konkreten Rahmenbedingungen in alltagsnaher Form bzw. Begrifflichkeit Rechnung tragen und nicht auf Aussagen beschränkt bleiben, die zwar möglicherweise allgemeingültig, aber völlig abstrakt sind. Als Konsequenz der Bestimmung von Alltagswissen als Teil von *Alltagssituationen* gilt aber in jedem Fall, daß sich Lehrer- oder Ausbilderverhalten nicht einfach dadurch verbessern läßt, daß man aus je aktueller wissenschaftlich-pädagogischer Sicht entwickelte allgemeine Theorien und Verhaltensstrategien an die Stelle vorhandener, „defizitärer“ Alltagstheorien und „Handlungsprogramme“ setzt. Voraussetzung dafür ist vielmehr, daß alle wesentlichen Merkmale der situativen Verankerung, die als Bedingungsfaktoren für dieses Verhalten eine Rolle spielen, berücksichtigt werden.

⁹ Vgl. dazu die Darstellung des „gut informierten Bürgers“ bei SCHÜTZ 1972, S. 85 ff.

Literatur

- GROEBEN, N./SCHEELE, B.: Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt 1977.
- KÄRTNER, G./LEU, H. R./WAHLER, P.: Die Entwicklung gesellschaftlich-politischer Handlungsfähigkeit in der Berufsausbildung. In: *Soziale Welt* 32 (1981), S. 57–85.
- MICHELSEN, U. A.: Der Ausbilder in der Industrielehrwerkstatt. Kaiserslautern 1977.
- OEVERMANN, U., et al.: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. In: LEPsius, R. (Hrsg.): *Zwischenbilanz der Soziologie*. Stuttgart 1976, S. 274–295.
- SCHÜTZ, A.: *Gesammelte Aufsätze*. Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag 1971.
- SCHÜTZ, A.: *Gesammelte Aufsätze*. Bd. 2: Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag 1972.
- SRUBAR, J.: Die Theorie der Typenbildung bei A. SCHÜTZ. In: SPRONDEL, W. M./GRATHOFF, R. (Hrsg.): *ALFRED SCHÜTZ und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften*. Stuttgart 1979, S. 43–64.
- UHLE, R.: Hermeneutische Interpretation als Rekonstruktionsmethode von Alltagswissen. In: LENZEN, D. (Hrsg.): *Pädagogik und Alltag*. Stuttgart 1980, S. 77–90.
- WAHL, D.: Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Projektbericht Nr. 1. Weingarten 1976.
- WAHL, D.: Implizite Theorien. In: SCHIEFELE, H./KRAPP, A. (Hrsg.): *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie*. München 1980, S. 172–176.