

- von der Berufsschule Kontaktlehrer für die einzelnen Fachbereiche benannt,
- regelmäßige Abstimmungsgespräche zwischen dem Kontaktlehrer, dem verantwortlichen Ausbilder, einem wissenschaftlichen Begleiter und einem Mitglied des Fachbeirates vereinbart,
- gemeinsame Kolloquien für Ausbilder, Berufsschullehrer und Dozenten des betrieblichen Unterrichts eingerichtet und
- regelmäßige gegenseitige Unterrichtshospitationen unter Beobachtung des für didaktische Fragen verantwortlichen Begleiters geplant,
- im Rahmen der betrieblichen Ausbildung werden Entwürfe zu begleitenden Rahmenlehrplänen erstellt und zwischen der Berufsschule und den wissenschaftlichen Begleitern abgestimmt.

Übergreifende Planungen nehmen die Ausbildungsleitung und die Schulleitung gemeinsam vor.

Mit der Durchführung des Modellversuchs wurde am 1. April 1974 begonnen.

In unregelmäßiger Folge wird während des Versuchszeitraumes über den Fortgang und die Ergebnisse des Modellversuchs berichtet werden.

## Modellversuche des BBF zur „Ausbildung der Ausbilder“

### Das Sachgebiet „Planung und Durchführung der Ausbildung“ als Schwerpunktbereich <sup>[1]</sup>

von Konrad Kutt

Der vorliegende Aufsatz ist der letzte Beitrag im Rahmen einer Artikelserie über Ergebnisse und Erfahrungen aus bzw. mit Versuchslehrgängen zur Qualifizierung betrieblicher Ausbilder [2]. Hier wird versucht, einen besonderen Teil der Ausbilder Ausbildung, nämlich das Sachgebiet „Planung und Durchführung der Ausbildung“ (§ 2 AEVO) [3], im Hinblick auf Lernziele, Lerninhalte und Lernorganisation zu analysieren. Zunächst wird die zentrale Bedeutung dieses Themenbereichs herausgestellt und belegt, dann werden Ansätze einer möglichen curricularen Gestaltung auf der Basis der vier vom BBF initiierten Versuchslehrgänge des CJD in Hausen diskutiert [4]. Abschließend wird zu fragen sein, ob die Schwerpunktbildung als didaktische Zentrierung der Ausbilder Ausbildung durchführbar und ob die Projektmethode ein Mittel zur Realisierung sein können.

#### 1. Zur Bedeutung des Sachgebiets „Planung und Durchführung der Ausbildung“ im Rahmen des Gesamtlehrgangs

In den vier Versuchslehrgängen des CJD in Hausen im ersten Halbjahr 1973 stand das Sachgebiet (2) „Planung und Durchführung der Ausbildung“ im Vordergrund [5], das als zweiter 14-Tage-Block abgehandelt wurde. Auf dieses Sachgebiet konzentrierte sich die curriculare Vorbereitung, wissenschaftliche Begleitung und Auswertung durch das BBF. Dabei mußte selbstverständlich der Kontext zu den drei übrigen Sachgebieten (1) Grundfragen der Berufsbildung, (3) Der Jugendliche in der Ausbildung und (4) Rechtsgrundlagen gewahrt bleiben. Aus einer Reihe von Besonderheiten hebt sich das Sachgebiet 2 zugleich von den anderen Themenbereichen ab, wodurch es insbesondere aus der Sicht der Lehrgangsteilnehmer als Schwerpunktbereich der Ausbilder Ausbildung gelten kann:

- Es wird in der Rahmenempfehlung des Bundesausschusses für Berufsbildung mit 50% der Gesamtstundenzahl angesetzt [6].
- Es knüpft unmittelbar an das Tätigkeitsfeld des Ausbilders an.

— Es verspricht am ehesten eine unmittelbare Umsetzung des Gelernten in die berufliche Praxis.

— Es bewirkt Verhaltenssicherheit des Ausbilders im Sinne einer pädagogisch angemessenen und ökonomisch effektiven Ausbildung.

— Es erhält durch die angewandte Methodik eine reflexive Wirkung auf den Lehrgang selbst. (Jemand, der über Planung spricht, sollte selbst erkennbar planvoll vorgehen.)

Diese Sonderstellung des Sachgebiets 2 wird dadurch bestätigt, daß es in Lehrgängen und Lehrgangsplänen sowie durch die Bekundungen der Teilnehmer selbst eine starke Gewichtung erhält. Das haben sowohl die Münchener Modellseminare [7] als auch die Berliner und Hausener Versuchslehrgänge gezeigt [8]. Mit dem Einbeziehen der Teilnehmerwünsche wird eine wesentliche Voraussetzung für die Verstärkung der Lernmotivation und zum Abbau von Lernbarrieren geschaffen, denn bei einer rein stofflichen Aneinanderreihung unterschiedlichster Fächer könnten Übersicht und Zielsetzung zu schnell verlorengehen. Der Versuch erscheint daher lohnend, den Rahmenstoffplan in mehrere übergreifende Schwerpunktbereiche oder Problemfelder zu gliedern, wobei hier „Planung und Durchführung der Ausbildung“ als ein möglicher Schwerpunktbereich aufzufassen ist.

Schwerpunktbildung impliziert eine fächerübergreifende Strukturierung und eine didaktische Zentrierung auf das wesentliche Ziel. Innerhalb des Sachgebiets 2 ist mit Sicherheit die Frage der Lernorganisation von betrieblichem Unterricht und betrieblicher Unterweisung ein wesentliches Ziel [9]. Allerdings weist eine Reduzierung des Sachgebiets 2 allein auf Unterrichts- und Unterweisungsproben auf eine Verkürzung der Problemstellung hin, wenn das komplexere Ziel gelten soll, beim Ausbilder Voraussetzungen für die Planung und Durchführung von Lernprozessen zu schaffen, d. h. ein didaktisch-methodisches Können, mit dessen Hilfe Ausbildungsinhalte ausgewählt, aufbereitet, abgestimmt und vermittelt werden sollen. Eine so verstandene Kompetenz kann sich nicht mit einer „Stoffvermittlung“ oder mit einem „Regellernen“ begnügen, sondern weist den Ausbilder als korrespondierenden Partner des Berufsschullehrers in einem auf Kooperation angelegten Berufsbildungssystem aus [10]. Eine zukunftsgerichtete Ausbilder Ausbildung wird deshalb auch als wesentliches Ziel die Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen auf den unterschiedlichsten „Ebenen“ anstreben müssen.

## 2. Zur Strukturierung des Sachgebiets „Planung und Durchführung der Ausbildung“

Mit der curricularen Vorbereitung der Versuchslehrgänge des CJD in Hausen wurde ein „Experte“ beauftragt [11], der seinen Entwurf mit den Dozenten abzustimmen hatte. Die entwickelte Grobstruktur umfaßte elf „Curriculumsequenzen“ mit insgesamt 80 Unterrichtseinheiten (UE) zu 45 Minuten. Davon waren 30 Stunden als Unterrichts- und Unterweisungsproben geplant [12].

Die Curriculumsequenzen in den Versuchslehrgängen des CJD waren wie folgt gegliedert:

1. Wesen und Begriff des Lernens (2 UE),
2. Lerntheorien (4 UE),
3. Bedeutung der Motivation für das Lernen (2 UE),
4. Die Grobplanung der betrieblichen Berufsausbildung (6 UE),
5. Die Feinplanung der betrieblichen Berufsausbildung (6 UE),
6. Methoden des betrieblichen Unterrichts (8 UE),
7. Anwendung und Einsatz von Ausbildungsmitteln (4 UE),
8. Die Erfolgskontrolle (6 UE),
9. Das Beurteilungswesen (4 UE),
10. Erkennen und Beseitigen von Lernhemmungen und Lernstörungen (4 UE),
11. Erwachsenenbildung im Betrieb (2 UE).

Mit dieser Grobstruktur wurden die Themenbereiche des Sachgebiets 2 der AEVO abgedeckt und in eine gewisse sachlogische Reihenfolge gebracht, womit die BBF-Vorgabe der Orientierung an der AEVO und dem Rahmenstoffplan erfüllt wurde. Außerdem mußten sämtliche Versuchslehrgänge mit einer Prüfung nach AEVO abschließen. Eine Gliederungsstruktur mit übergreifenden Problemfeldern und Projekten, die z. T. über den Rahmenstoffplan hinausgehen und in künftigen Modellversuchen erprobt werden sollte, konnte seinerzeit noch nicht erwartet werden.

Die durch den „Experten“ vorgegebene äußere Strukturierung wurde in der Durchführungsphase im wesentlichen eingehalten, wenngleich die geplante Unterrichtszeit von 80 Stunden aus organisatorischen Gründen auf durchschnittlich 54 Stunden gekürzt werden mußte. Die von dem „Experten“ entwickelte innere Strukturierung jeder einzelnen Curriculumsequenz in die folgenden Elemente fand hingegen bei den Dozenten weniger Beachtung:

1. Inhaltliche Disposition,
2. Lernziele,
3. Methodische Hinweise,
4. Basistext,
5. Multiple-Choice-Aufgaben für die Abschlußprüfung,
6. Literaturangaben.

Aus den Versuchslehrgängen des CJD läßt sich nicht exakt erkennen, welche Maßstäbe bei der Auswahl und Anordnung von Zielen und Inhalten innerhalb der erwähnten Vorgaben angelegt wurden. Unverkennbar ist der Rückgriff auf vorstrukturierte Wissenschaftsdisziplinen, z. B. der Psychologie und Pädagogik. Aus den Versuchslehrgängen lassen sich verbindliche Kriterien zur Strukturierung künftiger Lehrgänge nicht ableiten. Es kann jedoch festgehalten werden, daß die Inhalte der Lehrgänge auf ihre Anwendung hin geprüft werden müssen und eine zu starke Orientierung nur an der wissenschaftlichen Systematik bestimmter Fächer vermieden werden muß. Da sich die Tätigkeit und Praxis des Ausbilders vielschichtig darstellt, sind Methoden angebracht, die das fächerübergreifende Prinzip z. B. in Rollenspielen, Planspielen und Falldiskussionen aufgreifen.

Als ein besonderes Problem muß die sinnvolle Eingliederung von Unterrichts- und Unterweisungsproben in den Gesamtlehrgang gelten. Sie sind Gegenstand des „praktischen“ Prüfungsteils in der Ausbilder-Eignungsprüfung und zielen zugleich auf eine Verbesserung der Unterrichts- und Unterweisungspraxis. In den Versuchslehrgängen des CJD fanden die Übungen für Unterricht und Unterweisung bereits zu einem Zeitpunkt statt, als die wesentlichen Voraussetzungen hierzu im Lehrgang noch nicht gegeben waren, wodurch die Übungen z. T. ihre eigentliche Wirkung verfehlten. Es empfiehlt sich daher eine stufenweise Anbindung an den Lehrgang, z. B. — wie in den Versuchslehrgängen vorgesehen — durch die drei Stufen 1. Demonstration von Unterricht und Unterweisung, 2. Simulation von Unterricht und Unterweisung und 3. Unterrichts- und Unterweisungsprobe in der Prüfungssituation. Weiter differenzierte Schritte zum zweckmäßigen Erlernen von Unterrichts- und Unterweisungsverhalten gibt GRÖNER an [13]:

- „1. Erleben von positiven Unterrichtssituationen als Lernender.
2. Beobachten und Trainieren herausgelöster Verhaltens-elemente
3. Durchführung einer zusammenhängenden Unterweisungs- und Unterrichtssituation im Rollenspiel
4. Eigenständige Unterweisungsproben im Betrieb unter Betreuung eines Trainers (evtl. als Prüfungssituation auszuweisen, A. d. V.)
5. Selbständige Unterweisung im eigenen Betrieb.“

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß es in den Versuchslehrgängen des CJD eine äußere Struktur der Curriculumsequenzen gab, die sich an den Rahmenstoffplan anlehnte und im wesentlichen eingehalten wurde, und daß es eine innere Struktur jeder Curriculumsequenz gab, die die Ziele, Inhalte und Methoden näher festlegte, die aber infolge der subjektiven Ansätze der Dozenten z. T. erheblich modifiziert wurde.

## 3. Didaktische Überlegungen zum Sachgebiet „Planung und Durchführung der Ausbildung“

Die folgenden Überlegungen beziehen sich auf die Lernzielproblematik, die Inhalte und deren Aktualitätsbezug sowie auf die Methoden. Dabei werden lediglich Einzelaspekte von Erfahrungen der Versuchslehrgänge beleuchtet, deren vielseitige Interdependenz im Sachgebiet 2 besonders hervorsticht.

### Aspekte der Lernzielfindung

Wenn Lernziele nicht nur eine „Alibifunktion“ haben und zur „Verschönerung“ von Lehrgangsplänen dienen sollen, müssen sie angeben, was jemand nachweisbar können muß, wenn das Ziel als erreicht gelten soll. Lernziele fordern außerdem eine Bestimmung jener Inhalte heraus, die geeignet erscheinen, die entwickelten Ziele zu erreichen. Die damit verbundene Schwierigkeit der Präzisierung allgemeiner Lernziele wurde auch im Sachgebiet 2 der CJD-Versuchslehrgänge deutlich. Die im „Experten-Entwurf“ dargelegten Lernziele und die von den Dozenten selbst formulierten Ziele hatten vornehmlich deklamatorischen Charakter. Ein Indiz dafür ist die Erfahrung aus den Versuchslehrgängen, daß Lernziele entweder in hohem Grade abstrakt oder — was überwiegend zutrifft — auf einer sehr einfachen Ebene des „abfragbaren Wissens“ formuliert werden, womit jedoch einer erweiterten Kompetenz des Ausbilders kaum entsprochen wird.

Die Schaffung eines begründeten Lernzielkataloges mit inhaltlichen und methodischen Alternativen würde die Ausbilder-ausbildung möglicherweise von den Zufälligkeiten des

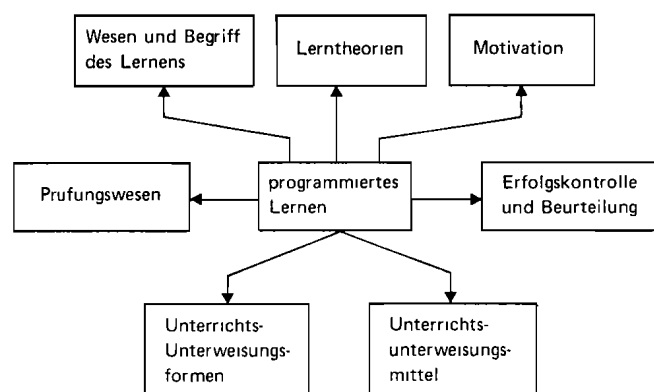
Dozenteneinsatzes lösen und stattdessen mehr das Eingehen auf situations- und adressatenabhängige Bedingungen fördern. Aus der Sicht der Lehrgangsteilnehmer ist zudem eine Offenlegung der impliziten Normen und Werte in einer für alle diskutierbaren und kritisierbaren Weise erforderlich [14]. Deshalb sollte versucht werden, operationalisierte Lernziele auch dort anzugeben, wo über reine Fertigkeiten hinaus die Einsicht und das Verständnis des Ausbilders angesprochen werden, denn im grundsätzlichen Verständnis und reflektierten Akzeptieren haben pädagogisches Können und Verhalten der Ausbilder ihren Ursprung [15]. Der Ausbilder soll erkennen können, ob er das Lernziel erreicht hat. Der Dozent sollte durch die Angabe von Kriterien für die Lernzielkontrolle erkennbar machen, ob sich seine Zielsetzung erfüllt hat. Damit kann zugleich die Chance zur mündigen Beteiligung der Ausbilder am Lehrgangsgeschehen wahrgenommen werden. In den Versuchslehrgängen des CJD wurde von dieser Möglichkeit kaum Gebrauch gemacht, zumal einige Dozenten ihre Aufgabe schon dann als erfüllt ansahen, wenn sie nur den „Stoff“ vermittelt hatten. Als ein gutes Beispiel kann die Unterrichtseinheit „Lernziele“ selbst herangezogen werden, in der der theoretische Erkenntnisstand zwar dargestellt wurde, die Dozenten aber in ihrem Verhalten daran nicht gemessen werden können.

#### Aspekte der Lerninhalte und deren Aktualitätsbezug

Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen sind im Sachgebiet 2 besonders stark verknüpft, da die Methode selbst oft zum Inhalt wird. Die inhaltliche Festlegung muß deshalb als schwieriger gelten, weil die Teilnehmer aus sehr unterschiedlichen Branchen und Berufszweigen kommen. Die Thematisierungen erfordern daher einen größeren Sinn- und Sachzusammenhang, also einen höheren Grad an Allgemeingültigkeit. In den Versuchslehrgängen hat sich gezeigt, daß die Auswahl von exemplarisch-fundamentalen Lerninhalten eine adäquate Antwort auf diese Problemstellung sein kann. Exemplarisches Lernen vergrößert zugleich die Chance zur Transferleistung in neuen, zukünftigen Ausbildungssituationen und erhöht damit die berufliche Mobilität der Ausbilder.

Als ein Beispiel, wie man Inhalte exemplarisch erschließen kann, sollte die Lektion „programmiertes Lernen“ in den vier Versuchslehrgängen gelten. Es hat sich gezeigt, daß lediglich in einem Lehrgang und dort auch nur ansatzweise der exemplarische Charakter tatsächlich zum Tragen kam. Idealtypisch läßt sich die Bedeutung des „programmierten Lernens“ mit dem folgenden Bild darstellen (Übersicht 1). Programmiertes Lernen hat als ein Schwerpunktbereich mehrere andere Curriculumsequenzen ganz oder teilweise mit aufzuarbeiten.

#### Übersicht 1: Erweiterung des „programmierten Lernens“ zu einer übergreifenden Themeneinheit



Aufgabe zukünftiger Modellversuche bzw. Lehrgangsplanungen sollte es sein, die volle Wirkungsweise dieses „idealen“ Beispiels zu erproben und gleichzeitig nach geeigneten weiteren Schwerpunkten zu suchen, mit denen eine exemplarische Darstellung ermöglicht wird.

Ein anderer Aspekt, der sich auf die Auswahl von Lerninhalten bezieht, ist der Aktualitätsbezug. Mit ihm soll die praktische Verwertbarkeit und Einsatzfähigkeit von Erfahrungen und Erkenntnissen sichergestellt werden. Die gegenwärtige und zukünftige Bedeutung von Lehrgangsinhalten speziell im Sachgebiet 2 sollte im Mittelpunkt des Interesses stehen. Wenn aber Praxisrelevanz nicht nur das meint, was vorgängigen, sozialisationsbedingten Einstellungen und Erfahrungen der Ausbilder entspricht, sondern auch die künftige technisch-ökonomische sowie gesellschaftlich-bildungspolitische Entwicklung mit einbezieht, dann wird es außerordentlich schwer sein, zu einem allgemeinen Konsens zu gelangen.

Die Versuchslehrgänge des CJD haben bestätigt, daß Lehrgangsinhalte zum Sachgebiet 2 um so konkreter und unmittelbarer am Ausbildungsgeschehen orientiert werden können und sollten, je homogener die Lehrgangsgruppen zusammengesetzt sind [16].

Wie beurteilen die heterogen zusammengesetzten Teilnehmergruppen den Aktualitätsbezug? Bei insgesamt ca. 2500 Bewertungen einzelner Lektionen auf einer Skala von -4 (für Ausbildertätigkeit nicht geeignet) bis +4 (für Ausbildertätigkeit gut geeignet) gaben sie zu 70% positive und nur zu 7% negative Werte an; 18% der Nennungen blieben in der Mitte. Obwohl die Gruppen auch hinsichtlich der gewerblichen oder kaufmännischen Berufsrichtung gemischt zusammengesetzt waren und überproportional mehr Beispiele aus dem kaufmännischen Bereich verwendet wurden, bewerteten die gewerblichen Ausbilder die Lehrgangsinhalte tendenziell besser für die Praxis geeignet als kaufmännische Ausbilder. Jüngere Ausbilder neigen dazu, den Lehrgangsstoff als weniger geeignet zu bezeichnen als ältere Ausbilder. Die Stichhaltigkeit dieser Aussagen muß jedoch stark relativiert werden, weil sie nur im Kontext des Unterrichtsarrangements gesehen werden können und damit z. B. von den Eigenschaften einzelner Dozenten und von der jeweiligen Sachdiskussion mit bestimmt werden. Die Sachdiskussionen und ihre Auswirkungen werden unter dem Kriterium der Inhomogenität der Teilnehmergruppen von den kaufmännischen Ausbildern zu 52% negativ und zu 34% positiv, von den gewerblichen Ausbildern nur zu 19% negativ und zu 73% positiv eingeschätzt. Die Ursachen für diese uneinheitliche Bewertung dürften nur schwer zu benennen sein; nicht auszuschließen wäre eine unerschwellige Orientierung der gewerblichen Ausbilder an den vermeintlich „höheren Status“ der kaufmännischen Ausbilder und umgekehrt.

#### Aspekte des methodischen Vorgehens

Die Analyse der methodischen Bezüge in den vier Versuchslehrgängen konzentrierte sich auf die Relevanz deduktiver und induktiver Unterrichtskonzeptionen sowie auf die Interaktionsformen im Lehrgangsverlauf. Dabei erwies sich die Wirkung deduktiver oder induktiver Vorgehensweisen als nicht hinreichend bestimmbar, weil weder genau ermittelt werden konnte, welches Verfahren im Einzelfall praktiziert wurde, noch angebbar war, welche Hypothesen und Konsequenzen aus der Präferenz der einen oder anderen Methode abzuleiten sind. In der Schlußbefragung gaben 39% der Ausbilder an, daß für sie die deduktive Methode ergiebiger war (21% waren für die induktive Methode). Allerdings muß man hinzufügen, daß aus einer anderen Fragestellung dieser Untersuchung hervorgeht, daß die Ausbilder nicht immer deduk-

tive von induktiven Methoden unterscheiden konnten (wie übrigens einige Dozenten auch). Insgesamt läßt sich vermuten, daß Regellernen und Theoriegläubigkeit bei Ausbildern dominieren und daß sie diejenige Methode bevorzugen, die sie in ihrer eigenen schulischen und beruflichen Ausbildung erlebt haben.

Das Interaktionsverhalten von Dozenten und Teilnehmern wurde in jeder einzelnen Unterrichtseinheit exakt festgehalten. Alle vier Lehrgänge haben insgesamt gezeigt, daß der Vortrag mit 33% noch eindeutig dominant ist. Weiterhin wurden das Lehrgespräch mit 26%, die Diskussion mit 19%, die Gruppenarbeit mit 7% und die Einzelarbeit mit 6% als Unterrichtsmethoden eingesetzt. Die Teilnehmer sprechen sich für eine Reduzierung der Vortragsform um durchschnittlich 10% aus, dadurch sollen gleichmäßig Diskussionen, Lehrgespräch und Gruppenarbeit ausgeweitet werden. Dieses Votum der Teilnehmer sollte gleichzeitig als Empfehlung für künftige Ausbilder-Lehrgänge aufgegriffen werden.

#### 4. Zusammenfassung

Zusammenfassend sind folgende Ergebnisse und Schlußfolgerungen bezogen auf die grundsätzliche Anlage von Ausbilder-Lehrgängen und auf das Sachgebiet „Planung und Durchführung der Ausbildung“ zu nennen:

Nachdem bereits McDonald für eine bessere, teilnehmerbezogene Lehrgangsplanung die Einrichtung eines kurzdauernden Vorkurses vorgeschlagen hat [17] und auch Schulz und Tilch das Dozentenseminar zur Zielfindung und inhaltlichen und methodischen Abstimmung empfohlen haben [18], liegt es nahe, eine Verbindung von Vorkurs der Teilnehmer und „Dozentenseminar“ herzustellen und beide integrativ durchzuführen.

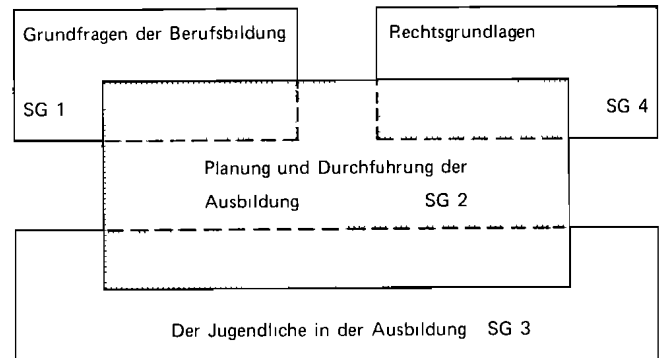
Damit könnte ein wechselseitiger Informationsaustausch von Interessen, Erwartungen und Einstellungen eingeleitet werden, was vor allem auch zum Sachgebiet 2 dringend erforderlich wäre. Folgende Vorschläge sollten bei künftigen Lehrgängen, insbesondere bei Modellversuchen, bedacht werden:

- Eine zielgerichtete und inhaltliche Lehrgangsplanung zum Sachgebiet 2 sollte nach Möglichkeit die Branchenzugehörigkeit, Funktion und Aufgaben der Teilnehmer einbeziehen.
- Zwischen Lehrgangsplanung, Dozentenseminar und Lehrgang sollte eine hinreichende personelle, sachliche und organisatorische Verknüpfung hergestellt werden, weil andernfalls eine latente Konfliktsituation entstehen kann und eine Rückkoppelung und Revision durch praktische Lehrgangserfahrung kaum möglich ist. Zur Lösung dieser Aufgaben haben Schulz und Tilch bereits eine Ausbilderinstitution mit „starkem“ Modellcharakter vorgeschlagen [19].
- Die Planung und Gestaltung des Sachgebietes 2 erfordert die Einbeziehung von Arbeitspapieren und Konzeptionen der übrigen Sachgebiete, um Überschneidungen auszuschließen und um zu wissen, von welchen Voraussetzungen ausgegangen werden kann. Sie erfordert zudem eine umfassende Information und pädagogische Vorbereitung der Dozenten.
- Ausbilder-Lehrgänge sollten dort ansetzen, wo der Ausbilder seine Praxiserfahrung einbringen kann und wo für ihn am leichtesten Lehrgangserkenntnisse in Handlungskompetenz umzusetzen sind.
- Das Sachgebiet 2 wird deshalb einen zentralen Stellenwert erhalten müssen, indem es als Schwerpunktbereich andere Gebiete z. T. übergreifend mit abdeckt.

- Das Prinzip der didaktischen Zentrierung der Ausbilder-ausbildung auf das Sachgebiet 2 kann auch auf einzelne Problemfelder und thematische Schwerpunkte innerhalb des Sachgebietes 2 übertragen werden.

Schwerpunktbildung und Zentrierung der Ausbildung der Ausbilder auf das Sachgebiet „Planung und Durchführung der Ausbildung“ läßt sich mit folgendem Bild darstellen [20]:

#### Übersicht 2: „Standort“ der „Planung und Durchführung der Ausbildung“ und die Möglichkeit der Zentrierung im Gesamtlehrgang.



Mit den herkömmlichen Methoden und Mitteln ist dieses fächerübergreifende Prinzip kaum zu verwirklichen. Einige Ansätze in Form von Rollenspielen und Falldiskussionen sind in den Versuchslehrgängen gemacht worden. Auch das „exemplarische Lernen“ und Suchen geeigneter Problemfelder, das Zurückweisen des Vortrags als Lehrmethode zugunsten von Diskussion und Gruppenarbeit sowie die starke Hervorhebung des Praxisbezugs deuten darauf hin, daß weiterführende Überlegungen möglicherweise zur Entwicklung eines „projektorientierten Teilcurriculums“ anzuregen sind. Die Projektmethode könnte für das effektive Erreichen immanenter Ziele der Ausbildung der Ausbilder bedeutsam sein und könnte durch die „Selbsterfahrung“ zur Anwendung dieser Methode gegenüber Auszubildenden im Betrieb befähigen [21].

#### Anmerkungen und Literatur

- [1] Dieser Aufsatz ist die gekürzte Fassung eines Beitrages, der demnächst in einem Sammelband der „Schriften zur Berufsbildungsforschung“, Hannover, Schroedel, erscheint.
- [2] Vgl. die bereits vorliegenden Beiträge dieser Artikelserie: Schulz, W.: Ziele und Rahmenbedingungen der Versuchslehrgänge in Berlin und Hausen; Schulz, W., und Tilch, H.: Ergebnisse der Versuchslehrgänge in Berlin; McDonald-Schlichting, U.: Teilnehmermerkmale und teilnehmerbezogene Lehrgangsplanung; alle in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4 (1975) 2, S. 16–20; Schulz, W., und Tilch, H.: Planungsprozesse der Versuchslehrgänge in Berlin und Hausen, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4 (1975) 3, S. 19–21. Alle Beiträge stehen unter der Gesamtüberschrift: Modellversuche des BBF zur „Ausbildung der Ausbilder.“
- [3] Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) vom 20. April 1972, BGBl. I, S. 707, I d. V. v. 25. Juli 1974, BGBl. I, S. 157.
- [4] Dabei stützt sich der Verfasser z. T. auf das unveröffentlichte Manuskript der Versuchsbegleitung von Dr. Barbara Hopf.
- [5] Aus Gründen der sprachlichen Erleichterung wird im Aufsatz gelegentlich auch die Kurzform „Sachgebiet 2“ (= Planung und Durchführung der Ausbildung) verwendet.
- [6] Vgl. die Empfehlung für einen Rahmenstoffplan zur Ausbildung von Ausbildern; Beschluß des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 28./29. März 1972.
- [7] Vgl. Baumgardt, J., u. a.: Bericht über die wissenschaftliche Begleitung der Modellseminare I und II, o. O. (München), o. J. (1972), (Studien und Berichte zur Ausbilderqualifizierung, Heft 1), S. 164.
- [8] Vgl. Schulz, W., und Tilch, H.: Qualifizierung von Ausbildern zu Pädagogen? Schriften zur Berufsbildungsforschung, Band 29, Hannover 1975, Schroedel.
- [9] Vgl. Baumgardt, J.: a.a.O., S. 147.

- [10] Als Beispiele für die Notwendigkeit einer didaktischen Korrespondenz zwischen Schule und Betrieb können die Einführung des Berufsgrundschuljahres und der Blockunterricht gesehen werden.
- [11] Zum Begriff des „Experten“ in diesem Zusammenhang vgl. Schulz, W., und Tilch, H. Planungsprozesse . . . a.a.O., S. 20, dort insbesondere die Fußnote 2.
- [12] Teile dieser Materialien sind im Rahmen eines Handbuchs inzwischen veröffentlicht. Vgl. insbesondere Rischer, K.: Die Globalplanung der betrieblichen Berufsausbildung, Die Feinplanung der betrieblichen Berufsausbildung, Das Beurteilungswesen, in: Czycholl, R., u. a. Qualifizierung der Ausbilder. Handbuch für Teilnehmer, Dozenten und Veranstalter arbeits- und berufspädagogischer Ausbilderseminare. Teil II, München 1974, Erich Schmidt Verlag
- [13] Vgl. Groner, H.: Training des Unterweisungs- und Unterrichtsverhaltens, in: Czycholl, R., u. a., a.a.O. Teil I, S. 229
- [14] Vgl. Brügelmann, H.: Lernziele im offenen Curriculum, in: Thema Curriculum, Heft 2, 1973, S. 16–45.
- [15] Vgl. Boeckmann, K.: Analyse und Definition operationaler Lernziele, in: Die Deutsche Schule, Heft 4, 1971, S. 235–245.
- [16] Vgl. Baumgardt, J., u. a.: a.a.O.
- [17] Vgl. McDonald-Schlichting, U.: a.a.O.
- [18] Vgl. Schulz, W., und Tilch, H.: a.a.O. (Planungsprozesse . . .)
- [19] Vgl. Schulz, W., und Tilch, H.: Qualifizierung von Ausbildern zu Padagogen? a.a.O., S. 186.
- [20] Dieses hier leicht veränderte Schaubild wurde den Lehrgangsunterlagen eines Dozenten entnommen
- [21] Weitere Ausführungen zur möglichen Einführung der Projektmethode sind in der Langfassung des Beitrages enthalten, vgl. Anmerkung 1

## ZUR DISKUSSION

# Schlüsselqualifikationen - ein Schlüssel für die Berufsbildungsforschung?

Von D. Elbers, M. Heckenauer, W. Mönikes, H. Pornschlegel, H. Tillmann

### Vorbemerkungen

Die „Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“,<sup>1)</sup> in denen MERTENS Schlüsselqualifikationen als zentrale Kategorien herausstellt, fordern die Berufsbildungsforschung, in einem gewissen Sinne auch die Berufsbildungspolitik heraus, denn sie erscheinen als Entwurf für künftige Curriculumentwicklung und deren institutionelle Einbettung von zentraler Bedeutung.

„Schulung für eine Existenz in der modernen Gesellschaft hat drei Dimensionen: Schulung zur Bewältigung und Entfaltung der Persönlichkeit, Schulung zur Fundierung der beruflichen Existenz, Schulung zu gesellschaftlichem Verhalten.

Es ist verfehlt, Bildungsplanung nach diesen Dimensionen getrennt zu betreiben; denn Bildung ist in jeder Form und unter jedem Vorzeichen mehrwertig.

Die Fähigkeit der Wissenschaft, ihre eigene Entwicklung zu prognostizieren und damit hinsichtlich künftiger Schulerfordernisse Hinweise zu geben, reicht als Orientierungshilfe für Bildungsplanung nicht aus.

Unter diesen Umständen bedarf Bildungsplanung weitgehender Offenheit.

Das Tempo des Veraltens von Bildungseinheiten ist vermutlich um so größer, je enger sie an die Praxis von Arbeitsverrichtungen gebunden werden. Bildungsinhalte höheren Abstraktionsgrades veralten langsamer und sichern besser vor Fehlleitungen durch Fehlprognosen. Ihnen kommt deshalb in modernen Gesellschaften besondere Bedeutung zu.

Eine übliche Tendenz im Bildungswesen angesichts der Unsicherheit über die Entwicklung der speziellen Arbeitsanforderungen besteht in der Verbreiterung des Faktenwissens (Breitenbildung). Diese Tendenz bringt wegen der zunehmenden Unüberschaubarkeit von Fakten keinen Gewinn für eine Existenz in der Zukunft. Die Lösung liegt vielmehr eher bei der Suche nach ‚gemeinsamen Dritten‘ von Arbeits- und sonstigen Umwelthanforderungen.

Solche ‚gemeinsamen Dritten‘, also übergeordnete Bildungsziele und Bildungselemente, nennen wir Schlüsselqualifikationen, weil sie den Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen bilden.

Es werden vier Arten von Schlüsselqualifikationen unterschieden:

- Basisqualifikationen = Qualifikationen höherer Ordnung mit einem breiten Spektrum vertikalen Transfers,
- Horizontalqualifikationen = Informationen über Informationen (horizontalerweiternde Qualifikationen),
- Breitenelemente = ubiquitäre Ausbildungselemente,
- Vintage-Faktoren = generationsbedingte Lehrstoffe und Begriffssysteme.

Alle bezeichnaren Schlüsselqualifikationen bedürfen für die Bildungsplanungspraxis der Übersetzung in spezifische Lernziele. Die Praxisnähe kann durch eine entsprechende Didaktik (Projektschulung) und/oder durch Training on the Job hergestellt werden.

Jeder Bildungsgang sollte aus einem Pflichtkern, der Schlüsselqualifikationen vermittelt, und daneben aus einem Bereich für freie Bildungsoptionen des einzelnen bestehen, damit Schulung für Personen erweitert werden kann zu Bildung von Persönlichkeiten.

Angesichts des raschen Veraltens von Bildungsinhalten bedarf die Erwachsenenbildung besonderer Beachtung und stärkerer Akzentuierung (Education permanente).“

Der hier folgende Diskussionsbeitrag setzt sich mit der Tragfähigkeit dieser Kategorien und der sie einbindenden Thesen für die Berufsbildungsforschung, mit einigen pädagogisch-psychologischen Perspektiven sowie dem bildungspolitischen Handlungsrahmen auseinander. Hierbei ist, Mertens folgend, der Hintergrund der Flexibilitätsforschung zu beachten, der vom gleichen Autor zusammenfassend an anderer Stelle dargestellt wurde.<sup>2)</sup>

Eine Diskussion erscheint besonders dringlich, weil die Auseinandersetzungen um den manpower- und den social-demand-Ansatz zwar in der Literatur und bei der bildungspolitischen Diskussion über die Aufgabenabgrenzung von Schule und Betrieb in der beruflichen Bildung geführt wurden, jedoch kaum in konkreten Entscheidungen zu Aus- und

<sup>1)</sup> MERTENS, D.: Schlüsselqualifikationen, Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1974, H. 1.

<sup>2)</sup> MERTENS, D.: Eine Zwischenbilanz der Flexibilitätsforschung In Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1973, H. 4