

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung

Offizielles Organ des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung

1 März 73

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung

Offizielles Organ des
Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung

Herausgeber:

Der Präsident des Bundesinstituts
für Berufsbildungsforschung
Prof. Dr. Hans-J. Rosenthal

in Zusammenarbeit mit den Leitern der
Forschungshauptabteilungen im BBF
Hans Pornschlegel (Strukturforschung),
Karl-Hermann Witte (Curriculumforschung),
Rolf Löns (Ausbildungsordnungsforschung),
Tomas Kemp (Erwachsenenbildungs-
forschung), Karl-Heinz Grunwald
(Medienforschung).

Redaktion:

Hans Göring (verantwortlich),
Herbert Arndt, Volker Gerth,
Wolf-Dieter Gewande, Marie-Luise Hart-
mann (Graphik)
Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung,
1 Berlin 31, Fehrbelliner Platz 3,
Telefon (03 11) 86 83-2 19.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte
und Rezensionsexemplare übernimmt die
Redaktion keine Verantwortung, sie gelten
erst bei ausdrücklicher Bestätigung als
angenommen.

Verlag

Gebrüder Jänecke Verlag, 3 Hannover 1,
Postfach 3126, Osterstraße 22,
Telefon (05 11) 2 73 41-44, FS 09-23 662

Verantwortlich für Vertrieb und Anzeigen-
teil Alfred Fehling,
Zur Zeit gilt Anzeigenpreisliste Nr. 2

Erscheinungsweise

Vierteljährlich — am 15. der Monate März,
Juni, September, Dezember.
Bezugspreis für Einzelheft DM 7,—,
für Jahresabonnement DM 22,—
einschließlich Mehrwertsteuer und
Versandkosten,
im Ausland DM 28,—
zuzüglich Versandkosten

Copyright

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten
Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.
Alle Rechte, auch die des Nachdruckes, der
fotomechanischen Wiedergabe und der
Übersetzung, bleiben vorbehalten.

Druck

Druck- und Verlagshaus Gebrüder Jänecke,
3 Hannover

Inhalt

Klaus-Dieter Mende und Wilfried Reisse

Gegenstand und Problembereich der Curriculumforschung
für die berufliche Bildung

1

Wilfried Reisse

Entwicklung von Curriculumbewertungs-Instrumenten.
das Projekt Cubl

7

Klaus Joachim Fintelmann

Zur Situation des „Schulversuches Blockunterricht“
und seine Konsequenzen für die betriebliche Ausbildung

11

Joachim Munch / F. Mosché Kath

Zur Phänomenologie und Theorie des Arbeitsplatzes als Lernort

19

Gisela Axt

Zielsetzung, Organisation und Finanzierung der Ausbildung
von Facharbeitern für die iranische Textilindustrie

31

Diskussion

37

Mitteilungen des BBF

40

Rezensionen

42

Umschau

46

Lehrprogrammdokumentation

48

Klaus-Dieter Mende und Wilfried Reisse

Gegenstand und Problembereiche der Curriculumforschung für die berufliche Bildung

Die Autoren beschreiben den Gegenstand der beruflichen Curriculumforschung. Sie skizzieren zunächst einige Ansätze und Auswirkungen der bisherigen Curriculumforschung. Dabei zeigt sich, daß bisher der Bereich der beruflichen Bildung weitgehend ausgeklammert wurde; außerdem wird festgestellt, daß der Anspruch bis jetzt nicht eingelöst werden konnte, zur Reform der Unterrichtspraxis entscheidend beizutragen. Auf diesem Hintergrund wird vorgeschlagen, in der beruflichen Curriculumforschung anwendungsbezogene Strategien zu bevorzugen, die Zielanalysen, Analysen des Ist-Zustandes und der limitierenden Bedingungen einschließen.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 1/73, S. 1

Wilfried Reisse

Entwicklung von Curriculumbewertungs-Instrumenten: das Projekt Cubl

Es wird ein Projekt beschrieben, das auf die Entwicklung von Instrumenten und Verfahren für eine spezielle Variante der Curriculumevaluation abzielt. Nach der Darstellung einiger Anwendungsmöglichkeiten für solche Instrumente und Verfahren im Bereich der beruflichen Bildung versucht der Verfasser, das Projekt einzuordnen und seine Auswahl zu begründen.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 1/73, S. 7

Klaus Joachim Fintelmann

Zur Situation des „Schulversuches Blockunterricht“ auf seine Konsequenzen für die betriebliche Ausbildung

Im Auftrage des BBF wird von K. J. Fintelmann und Mitarbeitern seiner Arbeitsstelle für Bildungsforschung (Chr. Alt, H. Foster, C. Hiller, H. Zimmermann) ein Forschungsprojekt über die Konsequenzen des Blockunterrichtes (periodischer Vollzeitunterricht an Berufsschulen) für die betriebliche Ausbildung durchgeführt. Im Rahmen der Vorbereitung erfolgte eine Literaturanalyse; wir entnehmen dem 1. Zwischenbericht die Darstellung von Ergebnissen dieser Untersuchung.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 1/73, S. 11

Joachim Münch und F. Mosché Kath

Zur Phänomenologie und Theorie des Arbeitsplatzes als Lernort

Die Autoren wollen einen Beitrag zur Entideologisierung des Streits um den Betrieb als Lernort leisten, indem sie auf die didaktische Kernfrage, Optimierung von Lernprozessen, hinführen. Sie unternehmen den Versuch, ein kategoriales System des Arbeitsplatzes als Lernort zu entwickeln und Ansätze einer Theorie zu erarbeiten. Der Beitrag soll ein differenziertes Problembewußtsein wecken und den Anstoß zu empirischen Untersuchungen über die spezifischen Möglichkeiten des Arbeitsplatzes als Lernort geben.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 1/73, S. 19

Gisela Axt

Zielsetzung, Organisation und Finanzierung der Ausbildung von Facharbeitern für die iranische Textilindustrie

Anhand eines Beraterauftrages über Ausbildungsmaßnahmen in der iranischen Textilindustrie im Rahmen der Deutschen Entwicklungshilfe hatte die Verfasserin während eines fünfwöchigen Iran-Aufenthaltes Gelegenheit, die ersten politischen und organisatorischen Entscheidungen und Maßnahmen näher kennenzulernen, die aufgrund des 1970 im Kaiserreich Iran erlassenen Gesetzes über Ausbildungsmaßnahmen in der Industrie (Industrial Training Law) erfolgt sind. Beeindruckend und für europäische Verhältnisse einer näheren Betrachtung durchaus würdig sind die Organisationsstrukturen für die politische Willensbildung, die inhaltliche Festlegung, fachliche und finanzielle Realisierung von Ausbildungsmaßnahmen.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 1/73, S. 31

Wilfried Reisse

Desarrollo de instrumentos para la valoración del curriculum: el proyecto Cubl

Se describe un proyecto que tiene por fin el desarrollo de instrumentos y procedimientos para una variante especial de la evaluación del curriculum. Después de exponer algunas posibilidades de aplicación para tales instrumentos y procedimientos en el campo de la formación profesional, el autor intenta ubicar el proyecto y fundamentar su selección.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 1/73, p. 7

Klaus-Dieter Mende y Wilfried Reisse

Objeto y ámbito de los problemas de la investigación del curriculum para la formación profesional

Los autores describen el objeto de la investigación del curriculum. Primero esbozan algunos planteos y consecuencias de la investigación del curriculum hasta hoy. Así se demuestra que el campo de la formación profesional ha sido dejado de lado hasta el momento. Además constatan que la aspiración de contribuir decisivamente a la reforma de la práctica de la enseñanza no ha podido ser cumplida hasta ahora. Basándose sobre esto se propone que se prefiera en la investigación del curriculum profesional estrategias con valor práctico, que incluyan análisis factoriales, análisis del fin presente y de las condiciones limitantes.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 1/73, p. 1

Joachim Münch y F. Mosché Kath

Sobre la fenomenología y teoría del puesto de trabajo como lugar de aprendizaje

Los autores quieren contribuir a la desideologización de la disputa sobre la empresa como lugar de aprendizaje, planteando la pregunta didáctica esencial: optimización de los procesos de aprendizaje. Ellos intentan desarrollar un sistema categorial del puesto de trabajo como lugar de aprendizaje y empezar a fundamentar una teoría. La contribución debe despertar una conciencia diferenciada del problema y dar el impulso para investigaciones empíricas sobre las posibilidades específicas del puesto de trabajo como lugar de aprendizaje.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 1/73, p. 19

Klaus Joachim Fintelmann

Sobre la situación del «experimento escolar clase de bloque» y sus consecuencias para la educación empresarial

Por encargo del BBF K. J. Fintelmann realiza un proyecto de investigación sobre las consecuencias de la clase de bloque (clase periódica de horario completo en escuelas profesionales) para la educación empresarial. En el marco de los preparativos se hizo un análisis de la bibliografía; del primer reportaje intermedio extraemos la exposición de los resultados de esta investigación.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 1/73, p. 11

Gisela Axt

Conc.: Artículo «Objetivo, organización y financiación de la educación de trabajadores especializados para la industria textil del Irán»

Aprovechando un cargo de consultora sobre medidas educativas en la industria textil del Irán dentro del marco de la ayuda alemana para el desarrollo, la autora tuvo la posibilidad, durante una estancia de 5 semanas en el Irán, de conocer más de cerca las primeras decisiones y medidas políticas y organizadoras que han sido tomadas basándose en la ley sobre medidas educativas en la industria (Industrial Training Law) publicada en el imperio del Irán en el año 1970. Las estructuras de organización para la formación de la voluntad política, la determinación del contenido y la realización financiera y especializada de las medidas educativas son impresionantes y para las condiciones europeas, merecen ciertamente una detenida consideración.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 1/73, p. 31

Klaus-Dieter Mende and Wilfried Reisse

Subject and problems of curriculum-research in vocational training

The authors describe the subject of vocational curriculum-research. Some approaches and results of existing research are outlined and it is presumed that the field of vocational training has been largely excluded up till now. Furthermore the authors state that the claim of extremely contributing to the reformation of teaching practices could not be realized. On this background they suggest that vocational curriculum research should emphasize more practice-orientated strategies, which include goal-analyses, analyses of present state and of limiting conditions.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 1/73, p. 1

Wilfried Reisse

The development of curriculum-evaluation-instruments: Project Cubl

A project is described, which aims at the development of instruments and methods for a special means of curriculum evaluation. After examining some possibilities of applying such instruments and methods in the field of vocational training the author tries to integrate his project into existing research and to justify his selection.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 1/73, p. 7

Klaus Joachim Fintelmann

The situation of the "Schulversuch Blockunterricht" and its consequences for the business training

By order of the BBF a research project is carried out by K. J. Fintelmann and some members of his research group about the consequences of block-lessons on vocational training.

Within the preparations an analysis of the literature was conducted; the published notes are the first results of this research.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 1/73, p. 11

Joachim Münch and F. Mosché Kath

The phenomenology and theory of the working-place as a learning-place

From a non-ideological point of view the authors try to contribute to the dispute of the working place as a learning place by heading towards the major question of didactics: the optimization of learning processes. By approaching a general theory the authors develop a catagorial system of the working-place as a learning-place. The article is supposed to create a differentiated feeling for existing problems and to give initiative to empirical investigations about the specific possibilities of the working-place as a learning-place.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 1/73, p. 19

Gisela Axt

Goal-setting, organization and financiation of vocational training of skilled workers for the Iranian textile industry

In connection with the "Entwicklungshilfe" (German aid for underdeveloped countries) the author spent five weeks in Iran as an advisor for vocational training in the textile industry. It was an opportunity to study the political and organizational results of the Industrial Training Law, which had been enacted in 1970. Impressing and worthwhile to look at even for the European scene are the organizational structures concerning the processes of forming political opinions and the financiation and contents of training instructions.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 1/73, p. 31

Wilfried Reisse

Développement d'instruments d'évaluation de curricula: Le projet Cubl

L'auteur décrit un projet visant le développement d'instruments et de méthodes pour une variante spéciale de l'évaluation de curricula. Après avoir présenté quelques utilisations possibles de tels instruments et de telles méthodes pour la formation professionnelle, l'auteur essaye d'intégrer son projet dans la recherche existante, et de justifier sa sélection.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 1/73, p. 7

Klaus-Dieter Mende et Wilfried Reisse

Objet et problématique de la recherche sur les curricula pour la formation professionnelle

Les auteurs décrivent l'objet de la recherche sur les curricula destinés à la formation professionnelle. Ils présentent tout d'abord quelques approches et quelques résultats obtenus dans ce domaine, il apparaît alors que celui-ci a été jusqu'à présent extrêmement négligé. D'autre part, les auteurs constatent que jusqu'à présent l'ambition de contribuer d'une manière déterminante à la réforme de la pratique pédagogique, n'a pu être réalisée. A partir de cela les auteurs proposent d'employer de préférence dans cette recherche des stratégies orientées vers la pratique. Stratégies englobant des analyses de buts, des analyses du stade actuel donné, ainsi que celles des conditions limitatives.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 1/73, p. 1

Joachim Münch et F. Mosché Kath

Phénoménologie et théorie du lieu de travail comme lieu d'apprentissage

Les auteurs veulent apporter une contribution à la désidéologisation de la controverse au sujet de l'entreprise en tant que lieu d'apprentissage. Et ce, en orientant leurs travaux sur cette question didactique essentielle: l'optimisation du processus d'apprendre. Ils entreprennent d'essayer de développer un système à catégories du lieu de travail pris comme lieu d'apprentissage et d'élaborer les approches d'une théorie. Cette contribution a pour but de provoquer une prise de conscience différenciée des problèmes existants, et de donner une impulsion de départ à des enquêtes empiriques portant sur les possibilités spécifiques du lieu de travail en tant que lieu d'apprentissage.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 1/73, p. 19

Klaus Joachim Fintelmann

La situation de l'essai d'application du « Blockunterricht » et ses conséquences sur la formation dans l'entreprise

K. J. Fintelmann et quelques membres de son groupe de recherche poursuivent pour le BBF un projet de recherches sur les conséquences du « Blockunterricht » (cours périodiques à plein temps dans les écoles professionnelles) sur la formation au sein de l'entreprise. Au cours de ces préparations, l'auteur a effectué une analyse de la littérature relative au thème donné, nous extrayons du premier exposé intermédiaire un aperçu des résultats de cette enquête.

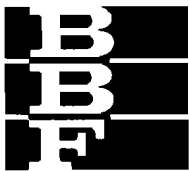
Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 1/73, p. 11

Gisela Axt

Buts, organisation et financement de la formation d'ouvriers spécialisés pour l'industrie textile iranienne

Dans le cadre de la « Deutsche Entwicklungshilfe » (aide de la RFA aux pays en voie de développement), l'auteur avait été envoyé 5 semaines en Iran en tant que conseiller pour l'élaboration de la formation du personnel de l'industrie textile iranienne. Pendant son séjour l'auteur a eu l'occasion d'étudier les premières décisions et mesures politiques et d'organisation. Mesures, qui ont pu être prises grâce à la loi de 1970 réglementant la formation dans l'industrie textile (industrial training law). Les structures d'organisation concernant la genèse des décisions politiques, la détermination des contenus, la réalisation technique et financière de ces mesures de formation sont impressionnantes et mériteraient une attention plus soutenue même sur la scène européenne.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 1/73, p. 31



Klaus-Dieter Mende und Wilfried Reisse

Gegenstand und Problembereiche der Curriculumforschung für die berufliche Bildung

Die Autoren beschreiben den Gegenstand der beruflichen Curriculumforschung. Sie skizzieren zunächst einige Ansätze und Auswirkungen der bisherigen Curriculumforschung. Dabei zeigt sich, daß bisher der Bereich der beruflichen Bildung weitgehend ausgeklammert wurde; außerdem wird festgestellt, daß der Anspruch bis jetzt nicht eingelöst werden konnte, zur Reform der Unterrichtspraxis entscheidend beizutragen. Auf diesem Hintergrund wird vorgeschlagen, in der beruflichen Curriculumforschung anwendungsbezogene Strategien zu bevorzugen, die Zielanalysen, Analysen des Ist-Zustandes und der limitierenden Bedingungen einschließen.

1. Zum Begriff der beruflichen Curriculumforschung

Seit der Veröffentlichung der ROBINSOHNschen Arbeit über „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ im Jahre 1967 hat die bildungspolitische Diskussion über die Notwendigkeit einer „inneren Reform“ des Bildungswesens in der Bundesrepublik ein beträchtliches Ausmaß angenommen. Dabei hat sich diese Diskussion zunehmend weg von aktuellen kurzfristigen Problemen der alltäglichen Unterrichtspraxis über weite Strecken zu einer grundlegenden curriculumtheoretischen Auseinandersetzung und zu einem feinsinnigen Methodenstreit entwickelt. Erst in jüngster Zeit genießen wieder kurzfristige Aufgaben eine größere Aufmerksamkeit, nicht zuletzt deswegen, weil die bisherige Curriculumarbeit sich kaum in der Schule bemerkbar machte, geschweige denn irgendwelche Konsequenzen hatte.

Wie noch gezeigt wird, hat sich die Curriculumsdiskussion – von einigen wenigen Ausnahmen abgesehen – bisher noch nicht mit Problemen der beruflichen Bildung befaßt, obwohl auch in diesem Bereich des Bildungswesens die Lösung wichtiger Aufgaben ansteht. Das Ausklammern der beruflichen Bildung aus dem Diskussionshorizont der Curriculumforschung bezieht sich sowohl auf einzelne Aspekte (z. B. einzelne Lehrgänge, den Bereich der schulischen Ausbildung, den Bereich der betrieblichen Ausbildung¹⁾) als auch auf den Gesamtprozeß der beruflichen Qualifizierung.

Bei einem in dieser Weise unerforschten Gebiet ist es zunächst einmal notwendig, den Problembereich zu definieren und damit auch abzugrenzen. Eine Bestimmung dieses Teils

notwendiger erziehungswissenschaftlicher wie bildungspolitischer Arbeit ist vor allem angesichts der hinlänglich bekannten Zustände in der beruflichen Bildung und im Zusammenhang mit der Klärung der Aufgaben der bereits institutionalisierten staatlichen Berufsbildungsforschung erforderlich. Darüber hinaus ist eine solche Bestimmung notwendig, wenn vorliegende Erfahrungen aus einem schon weiter entwickelten Forschungsgebiet übertragen werden sollen.

Der vorliegende Beitrag ist jedoch weder ein Tätigkeitsbericht über die bisherige Curriculumforschung im BBF noch ein Forschungsprogramm für diesen Bereich; allerdings sollte er als Diskussionsbeitrag für die Aufstellung eines solchen Arbeitsprogrammes verstanden werden.

Dementsprechend versuchen die Autoren, einige Überlegungen darzustellen, die sich aus der Aufgabe ergeben, Curriculumforschung und -entwicklung speziell für die berufliche Bildung zu betreiben. Dabei wird nicht der Anspruch erhoben, die Funktion des BBF oder dessen Abteilungen im Rahmen einer beruflichen Curriculumforschung festzulegen – wobei es notwendig wäre, diese Funktion in Abgrenzung zu anderen Institutionen, z. B. den Hochschulen, zu skizzieren. Vielmehr geht es um eine weit allgemeinere Erörterung von Problemen der beruflichen Curriculumforschung, auch dann, wenn institutionelle Aspekte angesprochen werden.

„Berufliche Curriculumforschung“ ist zunächst eine Kurzbezeichnung für „Curriculumforschung im Bereich der Berufsbildung“, ähnlich wie man von einer „Gymnasialen Curriculumforschung“ oder von einer „Grundschulcurriculumforschung“ sprechen könnte. Nun ist es problematisch, von „beruflicher“ Curriculumforschung zu sprechen, werden doch unter „Curriculum“ gemeinhin mehrere Dimensionen umfassende Sequenzen von Lernerfahrungen verstanden, die durch Ausbildungseinrichtungen vermittelt werden. Der Curriculumbegriff wird so interpretiert, daß es nicht gerechtfertigt erscheint, ihn nur auf einen Lernort zu beziehen. Wenn wir hier dennoch von „beruflicher“ Curriculumforschung sprechen, so soll damit zunächst nur dokumentiert werden, daß es sich um Curriculumprobleme handelt, die sich speziell auf die berufliche Bildung beziehen.

¹⁾ Der jahrzehntelange Streit um die Wertigkeit der Begriffe wie Bildung, Ausbildung, Unterricht, Unterweisung u. a. erweist sich unter dem Curriculumaspekt als wenig ergiebig.

Wenn man davon ausgeht, daß es eine zentrale Aufgabe der Berufsbildungsforschung ist, die jeweilige Praxis der Berufsbildung zu verbessern, so schließt diese Aufgabe notwendigerweise ein, sich an hervorragender Stelle mit den Inhalten dieser Praxis auseinanderzusetzen zu müssen. Dies kann nicht oberflächliche Inhaltsanalyse bedeuten. Vielmehr gehört zu dieser Art einer Auseinandersetzung mit der Praxis auch eine Analyse der Bedingungsgrößen für Inhalte, Organisation und Methoden wie – als praktische Konsequenz daraus – die Entwicklung alternativer Vorstellungen.

Auf der Grundlage der bisher in der Bundesrepublik wie im internationalen Bereich geführten Curriculumdiskussion ist für eine Beschreibung von Problemen und Aufgaben der beruflichen Curriculumentwicklung davon auszugehen, daß Curriculumentwicklung nahezu identisch ist mit einer begründeten und erforschten Schaffung von Ausbildungseinheiten, die Inhalte, Organisation und Methoden gleichermaßen enthalten. In Anlehnung an den beabsichtigten Sprachgebrauch im BBF wollen wir hier unter Curriculumentwicklung verstehen: die Entwicklung des Entwurfes eines (berufsbezogenen) Lehr-Lern-Systems mit den Hauptbestandteilen (begründete) Ziele und Inhalte, außerdem den Teilen Methoden (einschließlich Mittel), Organisation, Kontrolle und Lehrer (REISSE, 1972).

Im Zusammenhang mit der Klärung dessen, was unter beruflicher Curriculumforschung bzw. -entwicklung zu verstehen sei, kann dabei nicht ausgeschlossen werden, daß es überdies auch notwendig ist, den außerordentlich engen Zusammenhang zwischen Strukturveränderung und Curriculumrevisionen zumindest zu beachten. Dieser Zusammenhang kann unter unserer Fragestellung in zweifacher Weise wirksam werden: Einmal könnten die wissenschaftlich begründeten Curriculumrevisionen nur dann realisiert werden, wenn bestimmte strukturelle Veränderungen durchgeführt werden, die erst den dafür notwendigen Rahmen schaffen. Zum anderen könnten selbstverständlich auch umgekehrt sich aus bestimmten strukturellen Veränderungen notwendige Konsequenzen für die Entwicklung von Curricula ergeben.

Hieraus ergibt sich nun zunächst folgendes für den Gegenstand der beruflichen Curriculumforschung:

Curriculum ist zu begreifen als das für Berufsbildung relevante System von Ausbildungsordnungen, (Rahmen-)Lehrplänen für Berufsschulen, Plänen für die berufliche Erwachsenenbildung u. a. Der hier benutzte Begriff der Curriculumentwicklung bedeutet dann die Entwicklung eines solchen Systems, dessen Teile eng zusammenhängen.

Und hier liegt ein nicht unerheblicher Teil der politischen Schwierigkeiten von beruflicher Curriculumforschung. Eine in unserem Sinne definierte Curriculumforschung setzt voraus, daß neue Kompetenzen geschaffen werden, die es gestatten, überhaupt von beruflicher Curriculumforschung und -entwicklung zu sprechen. Rahmenpläne und Ausbildungsordnungen müssen als eine Einheit begriffen werden, die in ihren unterschiedlichen Elementen aufeinander abgestimmt sein müssen. Unter Berücksichtigung des gegenwärtigen Standes von Lehrplanreform und Arbeit an den Ausbildungsordnungen bedeutet es für diese beiden Teilbereiche des beruflichen Curriculum, daß Revisionen unbedingt die Ergebnisse der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu beachten haben; die entsprechenden relevanten Teile der soziologischen wie der psychologischen Forschung sind selbstverständlich eingeschlossen. Scheint diese Forderung für den schulischen Teil des beruflichen Curriculum in Angesicht der Diskussion über Lehrplanreformen im Bereich der „allgemeinbildenden“ Schulen noch gemeinhin als akzeptabel, teilweise sogar als notwendig angesehen zu werden, so bedeutet sie für den betrieb-

lichen Teil doch eine außerordentlich schwerwiegende Veränderung. Nicht mehr irgendwelche aus Traditionen überlieferten oder aus anderen Bereichen abgeleiteten Gesichtspunkte (wie z. B. die behaupteten Anforderungen einer eng verstandenen betrieblichen Praxis oder die ungeprüfte Gliederung eines Wissensbereiches) gelten als Bezugspunkt für die Bestimmung der Inhalte beruflicher Ausbildung. An ihre Stelle tritt eine Kombination von eher allgemeingültigen wissenschaftlichen Kriterien genügenden Größen, die mit Hilfe der Arbeitswissenschaften wie der Erziehungs- und Sozialwissenschaften gleichermaßen gewonnen sind.

Der jedoch unter dem Aspekt seiner Realisierung vermutlich schwierigste Punkt ist die Notwendigkeit, bei allen Forschungs-, Entwicklungs- und Planungsprozessen von einer Einheit von schulischer und betrieblicher Ausbildung auszugehen und die berufliche Ausbildung dann auch faktisch als eine Folge von in diesem Sinne völlig aufeinander abgestimmten Einheiten durchzuführen.

2. Ansätze bisheriger Curriculumforschung

Wie weiter unten noch ausführlicher dargestellt wird, hat sich die Curriculumforschung (soweit sie sich als solche versteht) nahezu überhaupt nicht mit Fragen und Problemen der beruflichen Curricula befaßt. Deswegen wollen wir kurz einige Ansätze der „allgemeinen“ Curriculumforschung darstellen, deren bisherige Ergebnisse im dann folgenden Abschnitt im Hinblick auf die Verwendbarkeit für die berufliche Bildung erörtert werden sollen.

Die folgende Skizzierung von Teilen bisheriger Curriculumforschung hat ausschließlich die Aufgabe, die mit unterschiedlichen Zeitvorstellungen arbeitenden Forschungs- und Entwicklungsansätze vorzustellen. Eine Bewertung wie auch eine ausführliche Auseinandersetzung mit ihnen kann im Rahmen dieser Arbeit nicht durchgeführt werden²⁾.

2.1 Der ROBINSOHNsche langfristig-wissenschaftliche Ansatz

ROBINSOHN, durch den der Curriculumbegriff 1967 in den Sprachgebrauch der deutschen Erziehungswissenschaft wieder eingeführt wurde und der als der Initiator der bundesrepublikanischen Curriculumforschung anzusehen ist, vertrat den Ansatz, eine Reform des Bildungswesens müsse von einer Revision der Ziele und Inhalte des Unterrichts ausgehen. Seinen Überlegungen und Vorstellungen legt er einen Bildungsbegriff zugrunde, in dem Bildung als ein Prozeß der Vermittlung von Verhaltensweisen für die Bewältigung von Lebenssituationen verstanden wird. Um diese Situationen ermitteln und auf die darin enthaltenen didaktischen Implikationen angemessen über den Unterricht reagieren zu können, fordert ROBINSOHN als vorrangige Aufgabe der Curriculumforschung, dazu Verfahren „systematisch objektivierender Ermittlung und gesellschaftlicher Organisation“ (S. 31) zu finden. Damit hat er zugleich das Programm der Curriculumforschung angegeben.

Die strategische Ebene des ROBINSOHNschen Modells enthält die Vorstellungen zur Curriculumentwicklung, die lang-

²⁾ Auf einige z. T. ausführliche Darstellungen bzw. Selbstdarstellungen bisheriger Curriculumforschung wollen wir kurz hinweisen: Einen knappen, aber außerordentlich informativen Überblick über die Ansätze zur Curriculumentwicklung in der Bundesrepublik gibt Doris Knab (1971) in ihrem Aufsatz in der Zeitschrift „erziehung“. Ausführlicher und (wegen des späteren Erscheinungstermins) etwas aktueller ist die Arbeit von Hesse und Manz (1972). Die Denkschrift des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft (Gerbaulet et al., 1972) enthält neben einem Überblick-Kapitel zur Curriculumentwicklung in der Bundesrepublik auch zusammenfassende Informationen über entsprechende Forschungen in Schweden und in den USA. Einen guten Überblick über die Breite der internationalen Curriculumforschung bietet die von Robinsohn (1972) herausgegebene Aufsatzsammlung. Ähnlich – wenn auch die theoretischen Ansätze stärker betonend – ist der Reader von Achtenhagen und Meyer angelegt (1971).

fristig angelegt und wissenschaftlich abgeleitet sind. ROBIN-SOHN orientiert seine Curriculumkonstruktion an drei Bereichen: an der Ermittlung von Kriterien, an den Verfahrensweisen und an den Instanzen, die in der Curriculumentwicklung beteiligt sind.

Damit diejenigen Gegenstände, die den Inhalt von Ausbildung ausmachen, richtig ermittelt und ausgewählt werden, sollen ihre Bedeutung innerhalb eines bestimmten Wissenschaftsgefüges, ihr Beitrag zur Erklärung der Welt sowie ihre Funktion in spezifischen Lebens- (i. S. von Verwendungs-) Situationen untersucht werden.

Als Verfahrensweisen für die Überprüfung und Anwendung der Kriterien sollen neben didaktischen und wissenschaftslogischen Analysen auch empirische Untersuchungen und Analysen von Verwendungssituationen sowie Prognosen für solche Situationen angestellt werden. Fachwissenschaftler, Erziehungswissenschaftler und schließlich Vertreter aus gesellschaftlichen Bereichen, in denen die Verwendungssituationen anzusiedeln sind, sollen als entscheidende Instanzen arbeiten. Das Ergebnis dieser Arbeit soll dann ein Katalog von Gegenständen sein, die „objektiv“ als relevant zu betrachten sind und deshalb zum Gegenstand des Curriculums gemacht werden sollen.

Es liegt auf der Hand, daß dieser weitreichende Ansatz einer Curriculumentwicklung ein langwieriges und aufwendiges Verfahren impliziert; für eine auch nur mittelfristig orientierte Revision von Ausbildungsinhalten ist dieser Ansatz eigentlich ungeeignet, zumal er bisher im wesentlichen in einer Erörterung der eigenen Methodologie verblieb.

2.2 Mittelfristige Curriculumforschung

Die Arbeit der Konstanzer Curriculumgruppe setzt an der Auseinandersetzung mit der Praxis der Lehrplanarbeiten und mit der Didaktik an. Der (ehemalige) Leiter der Gruppe, Karl-Heinz FLECHSIG, fordert von der Curriculum-Forschung, daß sie eine Umformulierung von Zielen und Inhalten der öffentlich kontrollierten Erziehung leistet. Damit soll eine demokratische Kontrolle dieses Prozesses sowie eine Evaluation der Bildungseinrichtungen verbunden sein. Diesen gesamten Komplex bezeichnet er als „Analyse und Verbesserung von Entscheidungsprozessen, die zur Formulierung von Lernzielen führen“ (FLECHSIG, 1970). Curriculumforschung wird von dieser Gruppe darüber hinaus als Möglichkeit angesehen, die traditionelle Lehrplantheorie wie auch die normative Lernzielbestimmung durch eine erfahrungswissenschaftliche Unterrichtsforschung so weit zu relativieren, daß traditionelle Lehrplantheorie durch eine empirisch orientierte Theorie des Unterrichts ersetzt wird. Damit die intendierte Evaluation von Bildungseinrichtungen durchgeführt werden kann, sollen durch die Operationalisierung von Lernzielen im Rahmen der Curriculumforschung meßbare Informationen über die Unterrichtspraxis gewonnen werden.

Als Programm für die Curriculumforschung und -entwicklung wird von FLECHSIG die Aufgabe genannt, ein Modell zu entwickeln, mit dessen Hilfe alle Lernzielentscheidungen systematisch aufgearbeitet werden können. Lernzielorientierte Tests sollen ebenfalls dazu beitragen, die Bestimmungsfaktoren der Lernziele zu analysieren und damit zugleich die Effektivität der Lehrplanentscheidungen zu überprüfen. Das gesamte Programm ist in sehr starker Anlehnung an entsprechende Modelle der Entscheidungstheorie entwickelt. Als strategische Vorentscheidung liegt dem FLECHSIGschen Modell die Intention zugrunde, nicht ein voll entwickeltes Curriculum zu konstruieren, sondern sich mit der Erstellung lernzielorientierter Tests zufrieden zu geben.

Hinsichtlich der Forschungsmethoden werden von der Kon-

stanzer Gruppe fast alle Verfahren benutzt, mit denen man Informationen über die Realität gewinnen kann.

Da in diesem Ansatz weder die Bildungstheorie noch die Verwendung (und damit auch die Verwendbarkeit) von Wissen und Kenntnissen in Lebenssituationen einen hohen Stellenwert besitzen, dafür also auch gar nicht erst ermittelt zu werden brauchen, ist er insgesamt von kurzer Reichweite. Die Technik der Curriculumentwicklung steht eindeutig im Mittelpunkt (wenngleich auch hier noch unter starker Konzentration auf methodologische Fragen), und selbst diese ist – wie HESSE und MANZ ausführen – mehr in einer Kontrolle und Verbesserung der Praxis von Lehrplanarbeiten zu sehen.

Ebenfalls mittelfristige Curriculumentwicklung wird in dem Modell von ACHTENHAGEN und MENCK (1970) vorgestellt. Anders als die Konstanzer Gruppe beschränkt sich dieser Ansatz jedoch auf jeweils ein vorhandenes Unterrichtsfach; außerdem wird von den Normen der Lehrpläne ausgegangen. Es werden im Prozeß der Curriculumentwicklung zwei Phasen unterschieden, nämlich 1. die „analytische Lehrplan- und Unterrichtskritik“, in der Ziele und Aussagen über den jeweiligen Unterricht überprüft werden, und 2. die „konstruktive Lehrplangestaltung“, in deren Verlauf Musterlektionen entwickelt, Fortbildungsprogramme für die jeweiligen Fachlehrer vorbereitet und Überprüfungsverfahren konstruiert werden sollen.

2.3 „Pragmatische“ Curriculumreform

Mit dem Begriff „pragmatische Lehrplanrevision“ bezeichnet Wolfgang EDELSTEIN (1971) eine Curriculumentwicklung „an der Basis“, d. h. in den einzelnen Schulen bzw. in den Planungsgruppen für neue (insbesondere Gesamt-)Schulen. Die Notwendigkeit einer solchen Strategie sieht er vor allem darin, daß bisher erziehungswissenschaftliche Forschung sich kaum in der Schulpraxis ausgewirkt habe, daß in der Schule erworbene Qualifikation sehr rasch veralte (und damit die Notwendigkeit sich ergebe, sie ständig neuen Anforderungen anzupassen) und daß daraus auch Konsequenzen für die Gestaltung der Schulfächer abzuleiten seien.

Einen besonderen Aspekt bietet diese pragmatische Curriculumreform durch ihren demokratischen Ansatz, an der Planung und Entscheidung insbesondere die Betroffenen zu beteiligen. Um diesen Anspruch zu verwirklichen, sieht EDELSTEIN Lehrerkommissionen vor, die bei ihrer Curriculumarbeit von wissenschaftlichen Beratern unterstützt werden.

Mit diesem Modell nimmt EDELSTEIN Vorstellungen auf, wie sie im Zusammenhang mit den englischen teacher-centers entwickelt worden sind (OWEN, 1971) und wie sie auch in den regionalen Curriculum-Laboratorien in den USA zu finden sind. In der Bundesrepublik sind diese Vorstellungen in jüngster Zeit auf größere Resonanz gestoßen. Nachdem sich der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft das Konzept einer „Schulnahen Curriculum-Revision“ zu eigen gemacht hat (GERBAULET et al., 1972) und offensichtlich auch bereit ist, Förderungsmittel entsprechend einzusetzen, wird vor allem in den Gesamtschulen gehofft, daß die in diesem Konzept vorgesehenen regionalen pädagogischen Zentren ein Großteil der bisherigen Schwierigkeiten der Curriculum-Arbeit an Gesamtschulen lösen können.

Als pragmatische Curriculumentwicklung kann darüber hinaus vieles von dem genannt werden, was bisher in der Bundesrepublik an Curriculumarbeit im Rahmen von Schulversuchen geleistet worden ist. Dazu zählt auch die mit weiterreichenden Ansprüchen formulierte und auf die Laborschule Bielefeld bezogene Konzeption Hartmut von HENTIGs (1970).

Auf einer ganz anderen Ebene pragmatisch ist die Curriculumarbeit, wie sie – von den Kultusministerien initiiert – in einzelnen Bundesländern durchgeführt wird. In Bayern

(WESTPHALEN, 1972) z. B. wurden im Staatsinstitut für Schulpädagogik „curriculare Lehrpläne“ entwickelt. Hierunter sind Lehrpläne zu verstehen, die nach curricularen Gesichtspunkten aufgestellt wurden. Erst auf der Stufe der Implementierung ist eine größere Gruppe von Schulen in diesen Prozeß von Curriculumentwicklung einbezogen worden. Der Pragmatismus dieses Ansatzes liegt vor allem darin begründet, daß kurzfristig die Inhalte des Unterrichts modernisiert werden sollen. Unter Einbeziehung von längerfristigen Ergebnissen der Curriculumtheorie glaubt man dabei in Bayern eine gute Mischung aus esoterisch verstandener Theorie und den unmittelbaren Handlungsanforderungen der Praxis gefunden zu haben. Das Ergebnis dieser Curriculararbeit, der curriculare Lehrplan, soll dem Lehrer Hilfe für einen Unterricht bieten, „der wissenschaftlichen Anforderungen genügt und zeitgemäßen Zielen entspricht“, und dem Lehrer die Freiheit bewahren, „die ihm das Unterrichten überhaupt noch wert und erträglich macht“ (WESTPHALEN, 1972, S. 47).

3. Auswirkungen der bisherigen Curriculumforschung

Angeichts der Bemühungen der bisherigen Curriculumforschung – etwa ablesbar am Umfang der relevanten Literatur – ist die Frage berechtigt, welche Auswirkungen sich daraus für die Unterrichtspraxis ergeben haben und inwieweit der Anspruch eingelöst wurde, Bildungsreform durch Curriculumreform zu erreichen. Es scheint sich immer deutlicher abzuzeichnen, daß die Curriculumforschung diesen Anspruch mit den bisher praktizierten Ansätzen nicht erfüllen konnte und daher gezwungen ist, sowohl ihre Ziele als auch ihre Ansätze, Methoden und Verfahren zur Zielerreichung zu überprüfen.

Bei unseren weiteren Überlegungen muß davon ausgegangen werden, daß es in der Curriculumforschung zunächst darum geht, Einfluß auf die Praxis der Entwicklung von Lehrplänen und Ausbildungsordnungen zu gewinnen, um auf diese Weise zu „besseren“ Lehrplänen – eben den Curricula – zu gelangen. Diesen qualifizierten Plänen können nun im Anschluß an HESSE und MANZ (1972, S. 101) drei Funktionen zugeordnet werden:

- a) „Steuerung des Lehrerverhaltens“ (als primäre Funktion). Bezogen auf die Berufsbildung ist damit gemeint, daß Ausbildungsprozesse sich in der Berufspraxis entsprechend den in den Ordnungsmitteln festgelegten Normen vollziehen.
- b) „Steuerung des Schülerverhaltens“ (als sekundäre Funktion). Innerhalb des Bereiches der Berufsbildung sind darin nicht nur die Auszubildenden einbezogen, sondern alle, die hier organisierten Lehrvorgängen ausgesetzt sind.
- c) „Sicherung bzw. Veränderung sozialer Verhältnisse“ (als tertiäre Funktion). Die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse ist beispielsweise bei ZIMMER (1971) ein zentrales Argument für die Curriculumforschung.

Fragt man nun, inwieweit diese Ziele bis jetzt erreicht werden konnten, so zeigt sich, daß die anfängliche Euphorie der Curriculumforscher wenig berechtigt war. Weder die umfassenden theoretische Ansätze (z. B. der der ROBINSOHN-Gruppe) noch die mittelfristigen Curriculumentwicklungsprojekte konnten bis jetzt zu Ergebnissen im Sinne fertiger Curricula führen. Es bestätigten sich auch Erfahrungen aus den USA, nach denen die Curriculumtheorien keinen Einfluß auf die Praxis der Curriculumkonstruktion haben (ELBERS, 1971). Bei großangelegten Reformversuchen wird heute über die Ursache ihres Scheitern oder ihres Abbruchs diskutiert (vgl. den Beitrag über die Hessische Curriculumreform von BECKER et al., 1972 und die unter dem Titel „Gravierende kulturpolitische Fehlentscheidung“ abgedruckten Stellungnahmen [1972]). Ist es schließlich gelungen, Projekte abzuschließen, so ent-

sprechen sie wenig den Anforderungen der Curriculumforschung. (Vgl. die Bewertung des EBAC-Projektes bei HESSE und MANZ, 1972, S. 83.) Außerdem scheinen auch mit erheblichem Aufwand entwickelte Curricula keinen oder nur geringen Einfluß auf die Unterrichtspraxis zu haben, wie Auslands-erfahrungen vermuten lassen (GERBAULET et al., 1972).

Dennoch scheint es verfehlt, anzunehmen, daß der ROBINSOHNsche Ansatz einer Bildungsreform durch Curriculumreform ein Irrweg ist, zumal sich die langfristigen Auswirkungen z. Z. noch gar nicht abschätzen lassen. Statt dessen ist zu fragen, warum die bisherige Curriculumforschung ihren Zielen so wenig nahegekommen ist. Zu dieser Frage sollen einige Hypothesen formuliert werden:

a) Zunächst ist nicht auszuschließen, daß die Curriculumforscher wissentlich oder unwissentlich in Wirklichkeit andere als die oben fixierten Ziele anstreben, beispielsweise mehr an der Theorieentwicklung in einem reizvollen und ergiebigen Arbeitsgebiet als an der Veränderung der Bildungswirklichkeit interessiert sind.

b) Damit eng zusammenhängend ist die meist unausgesprochene Annahme, daß die Formulierung eines theoretischen Ansatzes und Ausarbeitung einer Curriculumentwicklungsstrategie die entscheidenden Leistungen seien, aus denen sich dann die Entwicklung, die Anwendung und die daraus folgenden Verhaltensänderungen und schließlich die gesellschaftlichen Auswirkungen mehr oder minder von selbst ergeben.

c) Weiter scheint uns der Umfang der Aufgabe generell unterschätzt worden zu sein. Das läßt sich aufweisen am Beispiel der Hessischen Curriculumreform: Hier war 1968 zugesichert worden, unter unzureichenden Bedingungen innerhalb von zwei Jahren neue Lehrpläne für die Sekundarstufe I in traditionellen Schulen und Gesamtschulen entsprechend den Kriterien der Curriculumforschung zu erarbeiten (BECKER et al., 1972).

d) Zu wenig Beachtung fand auch die Ausgangssituation, hier definiert als die üblichen Verfahren der Lehrplanentwicklung (HALLER, 1971), die anfangs als indiskutable Praktiken verketzert wurden, ohne daß man sie als ernstzunehmenden Faktor in die Überlegung mit einbezog.

e) Schließlich ist die „Machbarkeit“ zu wenig berücksichtigt oder zu optimistisch eingeschätzt worden, d. h. die Rand- bzw. Realisierungsbedingungen für die Curriculumentwicklung und -anwendung, konkretisiert etwa an dem Widerstand von Ministerien und Interessengruppen, Kompetenzen für Curriculumentscheidungen aus der Hand zu geben.

4. Zur Entwicklung der beruflichen Curriculumforschung

Wir haben schon mehrfach erwähnt, daß der Bereich der Berufsbildung von der bisherigen Curriculumforschung weitgehend ausgeklammert wird. Diese Annahme bestätigt sich, wenn man die in Abschnitt 2 genannten Untersuchungen und Berichte daraufhin durchsieht. Das scheint nicht nur für die Projekte zuzutreffen, die bisher in die „offizielle“ Curriculumliteratur Eingang fanden. In einer Aufstellung von Curriculumentwicklungsprojekten in der BRD (UNESCO 1972, Institut für Pädagogik) konnten wir unter 130 Projekten nur eins finden, das sich unmittelbar auf die berufliche Erstausbildung bezieht (Projekt „Berufsgrundbildungsjahr“ des Staatsinstituts für Schulpädagogik in München). Allerdings läßt sich aus dem bisher vorliegenden Bericht (HALLER, 1972) nicht ersehen, ob durch das Erhebungsverfahren der Bereich der Berufsbildung in gleicher Weise erfaßt wurde wie andere Bildungsbereiche. Eigentlich ist diese Vernachlässigung der beruflichen Bildung überraschend. Man hätte annehmen können, daß sich die auf Demokratisierung und Emanzipation bedachten Curriculum-

forscher gerade der Gruppe der Lehrlinge, Jungarbeiter usw. angenommen hätten.

Es ist im Rahmen dieses Aufsatzes nicht möglich, eine Bestandsaufnahme der vergleichsweise recht bescheidenen Ansätze einer beruflichen Curriculumforschung vorzunehmen. Wir beschränken uns darauf, Bereiche zu umschreiben, auf die sich eine Bestandsaufnahme beziehen könnte:

○ Entwicklung beruflicher Curricula in den USA auf der Grundlage von Tätigkeits- und Berufsanalysen (vgl. das Sammelreferat von LARSON, 1969 und – als Beispiel für diesen Ansatz – die Arbeit von MAGER und BEACH, 1972)

○ Pragmatische Revision von Berufsschullehrplänen unter Mitberücksichtigung von Teilergebnissen der Curriculumforschung (Entwurf Rahmenlehrpläne für die beruflichen Schulen des Landes Hessen)

○ Entwicklung von Teilcurricula mit beruflichen Akzenten im Rahmen von Arbeitslehre-Projekten und Versuchsmaßnahmen zur Integration in der Sekundarstufe II

○ Im Bereich der Hochschuldidaktik sind bescheidene Ansätze zu nennen (vgl. z. B. die Veröffentlichungen des Arbeitskreises für Hochschuldidaktik). In diesem Zusammenhang sind auch Erhebungen einzuordnen, deren Ergebnisse als Grundlagen für die Reform der Lehrerbildung dienen sollen (ISENEGGER, 1972) sowie die Fernstudienprojekte für die fachliche Weiterbildung von Lehrern (vgl. die Arbeiten des Deutschen Instituts für Fernstudien an der Universität Tübingen).

Aufgaben, die heute der Curriculumforschung und -entwicklung zuzurechnen sind, wurden bzw. werden nicht selten unter anderen Überschriften diskutiert. Ohne einer Überprüfung dieser Ansätze vorzugreifen, sollen als Erläuterung wiederum nur einige Fragestellungen aufgezählt werden:

- Allgemeine Ziele der beruflichen Bildung
- Didaktik und Lehrplanentwicklung für berufliche Schulen
- Fachdidaktiken für einzelne Berufsgruppen
- Verfahren und Ergebnisse der Lehrplanentwicklung in der DDR
- Arbeits- und Berufsanalysen im Rahmen der RIEDELSchen Arbeitspädagogik
- Zielsetzung und Arbeitsverfahren der Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung (ABB).

Die Vernachlässigung der beruflichen Bildung durch die Curriculumforschung kann aber auch positiv gesehen werden: der Vorlauf der allgemeinen Curriculumforschung ermöglicht es, in der beruflichen Curriculumforschung eine Reihe von Fehlern zu vermeiden. Es wäre jetzt zu untersuchen, welche Konsequenzen sich für das Vorgehen im Bereich der beruflichen Bildung aus den bisher skizzierten Auswirkungen der Curriculumforschung ableiten lassen.

Zunächst wäre das Hauptziel einer realisierungsbezogenen Curriculumforschung und -entwicklung zu definieren. Es könnte in beruflichen Curricula zu sehen sein, die gemäß dem Anspruch der Curriculumforschung „besser“ sind als die existierenden Pläne und Ordnungen. Darin eingeschlossen wären Methoden der Entwicklung, Verbesserung, Verbreitung und Anwendung dieser Curricula mit dem Ziel der Verhaltensbeeinflussung bei Lehrenden und Auszubildenden. Die Weiterentwicklung der Curriculumtheorie und die Erarbeitung von Konstruktionsverfahren sind dazu notwendige Zwischenziele. Aus dieser Zielsetzung und unseren Überlegungen über die Auswirkungen der bisherigen Curriculumforschung folgt, daß wir theoretische Ansätze bevorzugen, die das Curriculum als Steuerungsfaktor interpretieren (TÜTKEN, 1969, HESSE und MANZ S. 101–109), hinsichtlich ihrer Entwicklungsstrategien Realisierungsbedingungen berücksichtigen und den Verbrei-

tungs- und Anwendungsprozeß mit einbeziehen (vgl. z. B. die Diskussion über die Dezentralisierung der Curriculumentwicklung und die Rolle des Lehrers in diesem Prozeß bei GERBAULET et al., 1972). Damit wird versucht, den bisher zu engen Ansatz der Curriculumforschung auszuweiten. In einem zweiten Schritt sollen diese Überlegungen spezifiziert werden. Es geht um die Frage danach, wie ein Vorgehen beschaffen sein muß, das größere Aussicht hat, die Reform der Berufsbildung über die Curriculumreform voranzutreiben.

Im Anschluß an systemtechnische Verfahren wäre von drei Arten von Analysen auszugehen:

a) Zielanalyse

Im Verlauf der Zielanalyse wird das Ziel, d. h. das Curriculum und dessen Wirkungen, genauer definiert.

b) Analyse des Ist-Zustandes

Eine Ist-Analyse kann sich z. B. auf folgende Fragen beziehen: Nach welchen Ordnungsmitteln soll unterrichtet bzw. ausgebildet werden? Wie sind diese Steuerungsinstrumente aus der Sicht der Curriculumforschung zu bewerten? Von wem und mit welchen Verfahren sind sie entwickelt worden? Wir wirken sie sich auf die Unterrichts- und Ausbildungspraxis aus (Wirkungsanalyse)?

c) Analyse der limitierenden Bedingungen

Gegenstand der Analyse sind in diesem Fall alle Bedingungen, die den Spielraum für den Prozeß der Curriculumentwicklung, -verbreitung und -anwendung einschränken. Damit sind nicht nur finanzielle Einschränkungen gemeint, sondern auch Zeitgrenzen, d. h. die angesichts der technologischen Änderungen gerade noch vertretbare Zeitdauer für diesen Prozeß. Erhebliche Einschränkungen ergeben sich auch aus der Diskrepanz zwischen dem Personalbedarf (Curriculumentwicklung ist personalintensiv) und der Zahl von Curriculumexperten im Bereich der Berufsbildung. Eine wichtige Kategorie limitierender Bedingungen der beruflichen Bildung ist die Kompetenzverteilung, wobei die Zuständigkeit der Länder für den schulischen Teil zwar einen wichtigen, aber keineswegs den einzigen Aspekt darstellt.

Welche Funktionen haben nun diese Typen von Analysen für Strategien der Curriculumrevision in der Berufsbildung? Wir meinen, daß Strategien mit dieser Zielsetzung alle drei skizzierten Aspekte als notwendige Bestandteile enthalten müssen. Das läßt sich zeigen, wenn man prüft, welche Wirkung Strategien haben, die in dieser Hinsicht unvollständig sind:

Eine Strategie, die auf Zielanalysen verzichtet, wird dem entscheidenden Anspruch der Curriculumrevision, nämlich Ziele und Inhalte zu ermitteln, nicht genügen. Ansätze, die die jeweilige Ausgangssituation und die limitierenden Bedingungen außer acht lassen, genügen zwar den Forderungen der bisherigen Curriculumforschung, sind aber in Gefahr, mehr oder minder wirkungslos zu bleiben. Das läßt sich auch an konkreten Projekten aufzeigen: Die Hessische Curriculumreform konnte nicht zu den versprochenen Ergebnissen (praktikablen Lehrplänen) führen, da ihr Ansatz weder den recht bescheidenen Stand der Curriculumforschung noch die Arbeitsmöglichkeiten und Entscheidungsbefugnisse mit einbezog (vgl. BECKER et al., 1972). Damit soll aber nicht behauptet werden, daß der hessische Versuch ohne Konsequenzen etwa für die Curriculumsdiskussion gewesen sei.

Es wird zu prüfen sein, in welcher Weise und mit welchem Schwerpunkt die drei beschriebenen Ansätze in Strategien eingehen sollen. Dabei ließe sich zunächst vermuten, daß Strategien jeweils eine Analysenkategorie besonders herausstellen.

Die bisherige Curriculumforschung geht von einer Zielanalyse und -definition aus. Dieser Ansatz könnte modifiziert werden,

Wilfried Reisse

Entwicklung von Curriculumbewertungs-Instrumenten: das Projekt Cubl ¹⁾

Es wird ein Projekt beschrieben, das auf die Entwicklung von Instrumenten und Verfahren für eine spezielle Variante der Curriculumevaluation abzielt. Nach der Darstellung einiger Anwendungsmöglichkeiten für solche Instrumente und Verfahren im Bereich der beruflichen Bildung versucht der Verfasser, das Projekt einzuordnen und seine Auswahl zu begründen.

1. Kurzbeschreibung des Projekts

1.1 Curriculumbewertungs-Instrumente

Cubl ist eine Abkürzung für „Curriculumbewertungs-Instrumente“, d. h. Instrumente und Verfahren zur Qualitätsbeurteilung von Curricula. Diese Definition ist zu erläutern. Mit „Curriculum“ wird höchst Unterschiedliches bezeichnet²⁾ – welche Curriculum-Definition soll nun hier bevorzugt werden? Das hängt in erster Linie von den Anwendungsbereichen ab, in denen Curriculumbewertungs-Instrumente einzusetzen sind, aber auch davon, inwieweit es gelingt, diesen Bereich terminologisch noch klarer zu strukturieren. Ohne hier Lösungen vorwegnehmen zu wollen, gehen wir zunächst davon aus, daß sich diese Beurteilung hauptsächlich auf die Ziel- bzw. Inhaltskomponente eines Curriculums bezieht, aber auch andere Komponenten mitberücksichtigt, und daß eher Curriculum-„Entwürfe“, d. h. Pläne und sonstige „Ordnungsmittel“ und Steuerungsinstrumente und weniger Curriculummateriale beurteilt werden. Zur Kennzeichnung der Beurteilungsobjekte erscheint uns der Ausdruck „Curriculum-Dokumente“ (PAYNE, 1969, S. 6) geeignet. Als Curriculumdokumente könnten z. B. folgende Unterlagen gelten: Curriculum-Entwürfe, Berichte über die Entwicklung des Curriculums, einschließlich dessen Erprobung und Anwendung, Zusammenstellungen vorhandener Curriculummateriale, diese Materialien selbst – kurz alle Dokumente, die Informationen über die Qualität eines Curriculums enthalten. Damit ist schon gesagt, daß für die Bewertung nicht nur das fertige Produkt maßgebend ist, sondern auch Informationen über dessen Konstruktion berücksichtigt werden müssen, z. B. über die Zusammensetzung und Arbeitsweise von Gremien, die den Lehrplan oder die Ausbildungsordnung entwickelt haben.

Die „Bewertung“ soll zu Aussagen über die Qualität des durch die Curriculumdokumente definierten Curriculums führen. Bewertung geht über eine Beschreibung des Curriculums hin-

aus, wobei die Grenzen allerdings fließend sind. Das Entstehungsjahr eines Curriculums ist beispielsweise ein Beschreibungsmerkmal, es kann gleichzeitig auch einen Hinweis darauf geben, daß das Curriculum bereits überholt und damit von geringerer Qualität ist.

Das Projekt Cubl ist ein Beitrag zur Technologie der Curriculumevaluation, die von WULF (1972, S. 16) im Anschluß an STAKE (1967) in folgender Weise definiert wird: „Curriculum-evaluation zielt auf die Sammlung, Verarbeitung und Interpretation von Daten mit dem Ziel, Entscheidungen über ein Curriculum zu fällen. Das impliziert: (1) objektive Beschreibungen von Zielen, Umwelt, Personal, Methoden und Inhalt und Ergebnissen, und (2) persönliche Urteile über die Qualität und Angemessenheit dieser Ziele, der Umwelt usw.“ Als Hauptaufgabe der Evaluation wird die „Bereitstellung von Daten für Entscheidungen“ gesehen (WULF, 1972, S. 17). Zur Einordnung des im Rahmen von Cubl vertretenen Evaluationskonzeptes und die Abgrenzung zu anderen denkbaren Evaluationsansätzen (vgl. WULF, 1972 a) können nach dem derzeitigen Bearbeitungsstand nur einige Anmerkungen erfolgen:

Cubl zielt auf eine spezielle Art der Evaluation, bei der in erster Linie Curriculumdokumente durch Experten nach den Kriterien der Curriculumforschung und -entwicklung beurteilt werden. Dieser Ansatz unterscheidet sich u. a. von der „Ergebnisevaluation“ (SKRIVEN, 1972, S. 73 f), verstanden als eine empirische Überprüfung der Frage, inwieweit die im Plan ausgewiesenen Ziele auch von den Schülern bzw. Auszubildenden erreicht werden (zur Unterscheidung von Curriculumbeschreibung, -bewertung und -evaluation im letztgenannten Sinn vgl. auch PAYNE, 1969, S. 6 f). Das ist aber nicht als vollständige Abgrenzung zwischen Curriculumbewertung und Ergebnisevaluation zu verstehen. Vielmehr sollten auch in die Bewertung möglichst durch empirische Untersuchungen gewonnene Informationen und sonstige bereits vorliegende Daten als Bewertungsgrundlage eingehen. Die Beziehung zwischen Curriculumbewertung und Ergebnisevaluation bedarf jedoch noch genauerer Untersuchungen.

Weitere Abgrenzungen sind notwendig: Die Bewertung bezieht sich nicht oder nur am Rand auf Strukturmerkmale. Im Bereich der beruflichen Bildung sind das u. a. Aspekte der Berufsordnung, z. B. die Frage, ob es überhaupt gerechtfertigt ist, einen selbständigen Ausbildungsgang (etwa als Ausbildungsberuf) anzuerkennen und ein entsprechendes Curriculum zu entwickeln. Es wird davon ausgegangen, daß im Einzelfall diese Frage positiv entschieden wurde. Man sollte jedoch nicht ausschließen, daß sich durch die Curriculumbewertung Informationen ergeben, die zu einer Revision dieser Entscheidung führen können.

Auch als Hilfe für Entscheidungen über Reformmodelle, in denen organisatorische Alternativen im Vordergrund stehen (z. B. Modelle für die Berufsbildung, die unterschiedliche Lernorte vorsehen), ist die hier vorgeschlagene Form der Curriculumbewertung wahrscheinlich kaum geeignet (vgl. dazu aber auch den Versuch von RÖMER, 1972, der auch als ein spezieller Evaluationsansatz interpretiert werden könnte).

¹⁾ Cubl ist selbst ein Teilprojekt des Forschungsprojektes „Erziehungswissenschaftliche Grundlagen für die Konstruktion und Beurteilung von beruflichen Curricula“ (Nr. 2.008.01 des Entwurfs für das Forschungsprogramm 1973/74 des BBF). Der Aufsatz geht auf ein Papier zurück, das als Grundlage für die Diskussion dieses Teilprojektes diente.

²⁾ Es ist üblich, diesen Terminus im engeren oder – unterschiedlich – weiteren Sinne zu verwenden. Man kann sich zunächst nur auf die Beschreibung von Zielen und Inhalten und deren Begründung beschränken oder noch weitere Komponenten wie Angaben über Methoden, Organisation, Kontrollverfahren usw. als Teile des Curriculums einbeziehen. Schließlich ist eine nochmalige Ausweitung dadurch möglich, daß nicht nur der reine Lehrplan, sondern auch die entsprechenden Materialien wie Lehrmittel, Prüfungsinstrumente usw. als Kodifikationsformen (Knab, 1971, S. 20) des Curriculums betrachtet werden.

Ebenso umfaßt die Curriculumbewertung nicht oder nur am Rande Aufwands-Effektivitäts-Evaluationen, die etwa für die Beurteilung von Mediensystemen von Bedeutung sind.

Die Curriculumbewertung soll mit Hilfe von Instrumenten geschehen. Es bleibt noch offen, wie diese beschaffen sein werden, ob man sich angesichts der Komplexität der Bewertungsaufgaben beispielsweise auf einen Fragenkatalog mit Erläuterungen beschränken muß oder ob es möglich ist, Schätzskalen zu entwickeln, die eine Quantifizierung der Expertenbeurteilung erlauben. Sicher ist damit zu rechnen, daß für die verschiedenen Anwendungsbereiche (s. Abschn. 2) auch unterschiedliche Instrumente benötigt werden. Curriculumbewertungs-Instrumente sind zu unterscheiden von Instrumenten oder Verfahren, die im Verlauf einer empirischen Curriculumevaluation (Ergebnisevaluation) benötigt werden, wie z. B. Leistungstests.

1.2 Entwicklung von Curriculumbewertungs-Instrumenten

Die Entwicklung von Curriculumbewertungs-Instrumenten sieht der Verfasser nicht so sehr als Aufbau eines umfassenden, theoretisch abgesicherten und widerspruchsfreien Kriteriensystems, sondern als ein erfahrungswissenschaftliches Vorgehen etwa analog der Konstruktion mehrdimensionaler Skalen zur Beurteilung des Berufserfolges (Beispiele vgl. CRITES, 1969, S. 429–435).

Zur Veranschaulichung des Entwicklungsaufwandes sollen hier noch einige denkbare Teilschritte genannt werden, ohne daß damit eine Projektplanung und die Diskussion von Methodenfragen vorweggenommen wird: Auswertung der Literatur (u. a. Veröffentlichungen zur Curriculumforschung – insbesondere soweit sie Kriterienfragen und Evaluationstechniken in den Vordergrund stellen, Berichte über Verfahren zur Curriculumanalyse und -bewertung, Beiträge, die sich kritisch mit vorliegenden Plänen auseinandersetzen), Exploration von Praktikern der Entwicklung, Begutachtung und Realisierung von Lehrplänen und Ausbildungsordnungen, Auswertung von Curriculumentwürfen, die nach Expertenurteil als besonders qualifiziert gelten können, Ableitung von Güteigenschaften aus Relationen zwischen dem Ausbildungs- bzw. Unterrichtserfolg und relevanten Merkmalen wie Ausgangsniveau, Schichtzugehörigkeit usw. Die auf einer solchen Materialbasis konzipierten Instrumente müssen dann noch mehrere Erprobungs- und Revisionsphasen durchlaufen. Diese Übersicht zeigt deutlich, daß die Bearbeitung eines solchen Projektes interdisziplinäres und arbeitsteiliges Vorgehen zur Bedingung hat.

2. Anwendung der Ergebnisse

2.1 Curriculumbewertung

Eine detaillierte Analyse der Anwendungsmöglichkeiten ist dem Umfang nach ein eigenes Teilprojekt. Aus diesem Grund beschränkt sich die folgende Darstellung auf einige Beispiele. Es wird von der Annahme ausgegangen, daß eine Bewertung dann erforderlich wird, wenn Entscheidungen getroffen werden müssen und eine empirische Erprobung des Curriculums nicht möglich ist oder/und nicht erforderlich erscheint. Auf die Problematik einer solchen Einengung war in Abschnitt 1.1 hingewiesen worden. Anwendungsmöglichkeiten für Curriculumbewertungs-Instrumente lassen sich nach verschiedenen Gesichtspunkten kategorisieren, z. B. nach dem Stadium der Curriculumentwicklung, in dem eine Bewertung erfolgt, den zu beurteilenden Curriculumdokumenten, den Beurteilern, den Entscheidungen, die unter Berücksichtigung der Bewertung getroffen werden sollen und damit den Konsequenzen, die sich aus der Bewertung ergeben. Die folgende Übersicht geht von der erstgenannten Einteilungsmöglichkeit aus und zeigt jeweils denkbare Konsequenzen des Bewertungs-

ergebnisses auf. Die Anwendungsbereiche und -beispiele sind vorwiegend aus der Sicht des BBF ausgewählt worden.

a) Bewertung von Curriculumentwicklungs-Strategien und Curriculumentwicklungs-Projekten

Vor Beginn der Entwicklung eines Curriculum-Entwurfs sollten die einzelnen Arbeitsschritte festgelegt werden. Eine solche Strategie könnte daraufhin überprüft werden, ob wichtige Entwicklungsphasen in der Planung fehlen. Ferner ließe sich abschätzen, wie „gut“ das Endprodukt – der Curriculum-Entwurf – sein wird, d. h. welche Güteigenschaften voraussichtlich erfüllt werden. Danach ist zu entscheiden, ob die Strategie realisiert, revidiert oder völlig neu konzipiert werden soll.

Die Bewertung kann sich auch auf das gesamte Curriculumprojekt (genauer: Curriculumentwicklungs-Projekt) beziehen. Ein Beispiel für die Bewertung von Curriculumprojekten nach drei Kriterien findet sich bei HESSE u. MANZ (1972). Die Autoren unterscheiden ihr Vorgehen von einer Bewertung der entsprechenden theoretischen Konzepte, die nach ihren Aussagen möglicherweise zu einer anderen Anordnung der Projekte führen könnte (vgl. S. 81).

Grundsätzlich wäre eine solche Bewertung bei allen curricularen Projekten erforderlich, die aus öffentlichen Mitteln finanziert werden. Im Bereich der Berufsbildung sind das u. a. Curriculumentwicklungs-Projekte, die von Bundesministerien getragen werden und sich auf die Entwicklung von Curriculum-Entwürfen für die berufliche Erstausbildung beziehen.

b) Bewertung von Curriculum-Entwürfen

Begutachtungen in diesem Stadium beziehen sich auf die Umsetzung eines Planes in Curriculummaterialien, etwa im Rahmen eines Mediensystems (Beispiel: Begutachtung der Basispapiere für den Medienverbundkurs „Ausbildung der Ausbilder“ durch das BBF). Es ist zu entscheiden, ob der Entwurf so qualifiziert erscheint, daß die hohen Kosten für die Materialentwicklung gerechtfertigt sind, oder ob umgekehrt die Gefahr besteht, daß dadurch überholte Curricula zementiert werden. Entscheidungen dieser Art fallen auch an, wenn im Rahmen von Versuchsmaßnahmen im betrieblichen Bereich der Berufsbildung z. B. Werkstatteinrichtungen finanziert werden sollen. Die Curriculumbewertung könnte damit Bestandteil des Genehmigungsverfahrens in diesem Bereich werden, wobei zu unterscheiden wäre, ob Ziele und Inhalte oder andere Curriculum-Komponenten wie Organisationsformen, Lehrmethoden und Prüfungsverfahren Gegenstand der Versuchsmaßnahmen sind.

In diesen – wie auch in den anderen – Stadien kann die Begutachtung auch mehr in Form einer „Curriculum-Diagnose“ erfolgen, durch die die Schwächen des Entwurfs aufgezeigt werden, die einer Verbesserung bedürfen.

c) Bewertung von Curriculummaterialien bzw. Lehr-Lern-Systemen

Eine solche Bewertung sollte erfolgen, ehe Materialien oder Systeme im Großversuch erprobt werden. Sie erfolgt entsprechend der Intention unseres Projektes mehr aus der Sicht der Curriculumforschung als unter bildungstechnologischen Aspekten. Sie geht über eine Bewertung des Entwurfs hinaus, indem sie etwa die Frage zu prüfen sucht, ob die vorliegenden Materialien die im Entwurf fixierten Lernziele hinreichend repräsentieren.

d) Bewertung „abgeschlossener“ Curricula vor der generellen Einführung

Die wissenschaftliche Begutachtung eines Curriculums, dessen Konstruktion (möglichst einschließlich der Erprobung und der Evaluation im Sinne von Ergebnisfeststellung) abgeschlossen ist, sollte m. E. ein notwendiger Abschnitt während

des Legitimierungsprozesses sein, dessen Endpunkt die Veröffentlichung des Curriculums als Rechtsverordnung oder Erlaß ist. Als Konsequenz aus der wissenschaftlichen Abschlußbegutachtung wäre wiederum an Annahme bzw. an Weitergabe oder Ablehnung mit Revisionsvorschlägen zu denken. Als Beispiel sollen wieder Ordnungsmittel für die berufliche Erstausbildung angeführt werden, wobei es sinnvoll erscheint, daß bei der Vielzahl der Ausbildungsberufe das BBF nicht in allen Fällen die vollständige Curriculumentwicklung übernimmt. Im Rahmen dieser Arbeit könnten für das BBF auch Begutachtungsaufgaben notwendig werden.

e) *Bewertung „abgeschlossener“ Curricula vor der Aufnahme in Dokumentations- und Informationssysteme*

Nach § 60 (3) des BBiG hat das BBF u. a. die Aufgabe, für die Berufsbildung relevante Unterlagen zu sammeln. Dazu gehören sicher berufliche Curricula, unabhängig von ihrer Kodifikationsform, d. h. beispielsweise nicht nur Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne, sondern auch Materialien wie Lehrprogramme. Eine solche Aufgabe kann nur mit Hilfe von Dokumentations- und Informationssystemen gelöst werden. Es ist anzunehmen, daß Beratungsaufgaben immer mehr in den Vordergrund treten, wenn entsprechend dem Baukastenprinzip eine große Anzahl von Teilcurricula zur Verfügung steht.

Zur Zeit ist es noch nicht deutlich, welche Unterlagen in diesem Zusammenhang dokumentiert werden sollen. Dabei stellt sich auch die Frage, ob man alle vorhandenen Pläne aufnehmen soll oder ob es besser sei, Gütemerkmale zu berücksichtigen und eine Art „Qualitätshürde“ zu definieren. Dahinter steckt die Vorstellung – der sich auch der Verfasser nicht ganz verschließen kann –, daß sich bei vielen Plänen vom Anspruch der Curriculumforschung her der Dokumentationsaufwand nicht lohnt und eine Aufnahme weder dem Informationssuchenden hilft noch zur Verbesserung der Berufsbildung beiträgt. Aber auch bei einer in dieser Hinsicht vollständigen Dokumentation von Plänen erscheint es zwingend notwendig, Qualitätsangaben mit aufzunehmen.

Curriculare Gütemerkmale sollten auch als Deskriptoren (Beschreibungsmerkmale) bei der Dokumentation von Materialien berücksichtigt werden. Für einen Ratsuchenden ist es sicher nicht ohne Interesse, zu erfahren, ob Inhalte und Ziele eines Unterrichtsprogramms auf das Inhaltsverzeichnis eines seit zehn Jahren unveränderten Lehrbuches oder auf die Ergebnisse einer sorgfältigen Arbeitsanalyse zurückgehen.

f) *Bewertung „abgeschlossener“ Curricula zur Vergabe von Berechtigungen*

Die Vergabe von Berechtigungen unterschiedlicher Art setzt häufig auch eine mehr oder minder deutlich vorgeschriebene curriculare Begutachtung voraus, wie die folgenden Beispiele zeigen:

Nach § 68 Abs. 4 BBiG sind berufsbildende Fernlehrgänge durch das BBF daraufhin zu prüfen, ob sie nach Inhalt und Ziel mit den Zielen der beruflichen Bildung im Sinne des Berufsbildungsgesetzes übereinstimmen. Ein weiteres Beispiel ist die Begutachtung von beruflichen Bildungsmaßnahmen als Grundlage für eine institutionelle und individuelle Förderung nach dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG). Diese Begutachtung nach § 34 AFG umfaßt auch die Beurteilung der Lehrplangestaltung. Schließlich ist noch die Prüfung (der Lehrpläne) von privaten Ausbildungsstätten etwa im Fachschulbereich zu nennen. Allgemein wird die Genehmigung zur Errichtung von privaten Schulen als Ersatzschulen auch davon abhängig gemacht, daß diese Schulen in ihren Lehrzielen nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen (vgl. GG Art. 7, Abs. 4).

g) *Bewertung „abgeschlossener“ Curricula als Hilfe für die Entscheidung über eine spätere Revision*

Eine Forderung der Curriculumforscher geht dahin, fertige Curricula ständig zu revidieren. Ein Vergleich zwischen der Anzahl beruflicher Curricula und der vorhandenen oder generell bereitstellbaren Arbeitskapazität im Bereich der Curriculumforschung und -konstruktion wurde sicher Realisierungsprobleme aufzeigen. Es wird statt dessen sinnvoller sein, sorgfältig zu prüfen, welche Curricula wann revidiert werden müssen. In diese Entscheidung sollte nicht nur das Alter des Curriculums und die Anzahl der Auszubildenden, sondern auch die Qualität des Curriculums mit eingehen, etwa die Tatsache, daß dem Curriculum keine Arbeitsanalysen zugrunde liegen. Die Curriculumbewertung konnte damit auch als Entscheidungshilfe dienen, wenn Anträge auf Überarbeitung von Ausbildungsordnungen gestellt werden. – In diesem Stadium kann eine Curriculumbewertung auch bereits Teil der Revision sein, etwa vergleichbar mit der „analytischen Lehrplan- und Wissenschaftskritik“, wie sie von ACHTENHAGEN u. MENCK (1971) als erste Phase der Revision vorgeschlagen wird (vgl. S. 205–208).

Sicher ist diese Übersicht keineswegs erschöpfend, es sind auch nicht alle Anwendungsbereiche in gleicher Weise wichtig. Welche Bereiche zuerst bearbeitet werden sollen, hängt nicht zuletzt von Prioritäten in der Berufsbildungsforschung und den jeweils anzutreffenden Realisierungsmöglichkeiten ab.

Es ist noch abschließend notwendig, eine wichtige Einschränkung darzustellen: die in unseren Beispielen dargelegten Entscheidungen über berufliche Curricula werden natürlich nicht allein durch die Ergebnisse der Curriculumbewertung determiniert, sondern in die Entscheidung gehen sicher auch andere Aspekte ein, etwa allgemeine bildungs-, arbeits- und sozialpolitische Vorgaben, formaljuristische Bedingungen usw. Der Verfasser plädiert allerdings dafür, curriculare Beurteilungsgesichtspunkte nicht zu vernachlässigen.

2.2 Forschungsaufgaben

Forschungsfragen werden bereits berührt, wenn bei empirischen Untersuchungen während der Konstruktion der Bewertungsinstrumente Zusammenhänge zwischen einzelnen Gütemerkmalen und der geschätzten Gesamtqualität festgestellt werden. Beispielsweise könnte man dann prüfen, welcher Zusammenhang zwischen der Entwicklungsdauer für ein Curriculum (als ein denkbare Gütemerkmal) und dem Qualitätsniveau besteht, oder es wäre zu untersuchen, ob bestimmte Konstruktionsverfahren spezifische Ziel- bzw. Inhaltskategorien ausschließen.

Falls es gelingt, Instrumente zu entwickeln, die eine Quantifizierung der Curriculumqualität gestatten, wäre auch eine Verwendung im Forschungsbereich möglich. Man könnte damit etwa folgende Fragen angehen, um nur einige Beispiele herauszugreifen: Wie ist das allgemeine Qualitätsniveau beruflicher Curricula, verglichen mit den Standards der Curriculumforscher? Ist ein Trend im Sinne einer Qualitätsverbesserung der Curricula zu beobachten oder stagniert die Entwicklung? Lassen sich Faktoren oder Dimensionen der Curriculumqualität empirisch nachweisen? Sind diese Faktoren oder Dimensionen aus der derzeitigen Curriculumsdiskussion oder den Realisierungsbedingungen und Verfahren der Curriculumkonstruktion interpretierbar? Von Interesse sind auch Fragen über die Innovationswirkung unterschiedlich qualifizierter Curricula. So wäre zu fragen, ob nicht ein weniger anspruchsvoller Entwurf sich unter diesem Gesichtspunkt als geeignet

erweist, da er von tatsächlichen Realisierungsbedingungen ausgeht und nicht Voraussetzungen einschließt, die der derzeitigen Ausbildungs- und Unterrichtssituation widersprechen. Die Untersuchung könnte sich auch auf die Frage beziehen, welche Merkmale eines Curriculums für seine Verbreitung und Anwendung entscheidend sind.

3. Einordnung des Projektes

Im derzeitigen Stadium ist es lediglich möglich, einige Hypothesen über Beziehung zwischen dem skizzierten Projekt und einigen Arbeitsgebieten im Bereich der Curriculumforschung und -konstruktion zu formulieren:

a) Curriculumforschung allgemein

Es wird angenommen, daß zwischen diesem Projekt (Entwicklung spezieller Evaluationsinstrumente und -verfahren) und anderen Bereichen der Curriculumforschung wechselseitige Beziehungen bestehen.

Einmal wird versucht, jeweils anfallende Ergebnisse der Curriculumforschung umfassend in das Projekt einzubeziehen, wobei keine Richtung bevorzugt werden sollte. Dabei zeigt sich ein allgemeines Grundproblem jeder angewandten Tätigkeit (um den Terminus „Forschung“ zu vermeiden): Wenn man überhaupt zu Handlungsempfehlungen kommen will, muß man – im Gegensatz zur theoriebezogenen Forschung – von einem vorliegenden mehr oder minder fundierten Teilkonsens ausgehen und die noch vorhandene Problematik ausblenden. Man muß sich z. B. entscheiden, ob trotz der damit verbundenen Problematik (vgl. LENZEN, 1971 und MESSNER, 1972) die Operationalisierung von Lernzielen als Gütemerkmal eines Curriculums akzeptiert werden soll. Trotzdem stellt sich die Frage, ob bei dem derzeitigen Stand der Curriculumforschung überhaupt schon ein solches Projekt möglich ist, d. h., ob Curriculumexperten übereinstimmend zumindest einige Merkmale als Hinweis für die Qualität eines Curriculums ansehen. Das ist eine Hypothese, die man empirisch prüfen kann, und von der der Verfasser annimmt, daß sie sich bestätigt.

Man kann diese Frage auch von der anderen Seite angehen: Wie die Beispiele im vorigen Abschnitt zeigen, werden auch ohne die Ergebnisse der Curriculumforschung Entscheidungen über Curricula getroffen, die – zumindest der geäußerten Absicht nach – die Qualität berücksichtigen. Es ist schwer vorstellbar, daß diese Entscheidungen rein zufällig erfolgen und in keiner Beziehung zu vermuteten oder tatsächlichen Qualitätsmerkmalen stehen. Auch diese Hypothese ist einer empirischen Untersuchung zugänglich – das Ergebnis ist sicher nicht unwichtig.

Umgekehrt ist anzunehmen, daß sich bei der Entwicklung der Bewertungsinstrumente zahlreiche Forschungsfragen herauskristallisieren, z. B. wenn Kriterien (Beispiel: „Berücksichtigung von Lernbedürfnissen der Auszubildenden“) operationalisiert werden sollen. Es wäre nicht neu, daß das Hauptergebnis eines Forschungsprojektes darin besteht, daß sich die Forschungsprobleme vermehrt haben! Wichtiger als dieser Sachverhalt selbst ist seine Bedeutung für die Frage, ob nicht die Curriculumforschung und die Anwendung ihrer Ergebnisse durch vorschnelle „Lösungen“ behindert wird. Es ist anzunehmen, daß die erwähnte „Vermehrung der Forschungsprobleme“, ein methodisch fundiertes Vorgehen und eine durchdachte Strategie für die Verbreitung von Ergebnissen diese Gefahr einschränken. Trotzdem möchte der Verfasser an dieser Stelle in aller Deutlichkeit sagen, daß mit der Konstruktion eines Bewertungsinstrumentes nicht die Probleme der Curriculumforschung gelöst werden und man sich auch in Zukunft nicht nur darauf beschränken kann, fertige Curricula „abzuchecken“.

b) Praxis der Curriculumkonstruktion

Es liegt nahe, daß Bewertungsinstrumente und Empfehlungen für die Konstruktion von Curricula aufeinander bezogen werden müssen. Wenn man davon ausgeht, daß ein enger Zusammenhang zwischen Verfahren und Ergebnissen besteht und die Qualität eines Curriculums besonders auch davon abhängt, wie aufwendig und sorgfältig es entwickelt wurde, muß sich die Bewertung auch auf Verfahrensaspekte beziehen. Die Bewertung sollte dabei alle denkbaren Konstruktionsverfahren berücksichtigen. Daraus folgt, daß die Bewertung – wie schon erwähnt wurde – auch Hinweise für die Curriculumkonstruktion liefert.

4. Begründung für die Auswahl des Projektes

Angesichts der Vielfalt möglicher Forschungsaufgaben und der Begrenztheit der Mittel ist es notwendig, zu begründen, warum ein bestimmtes Forschungsprojekt gegenüber anderen möglichen bevorzugt wird. Für das hier dargestellte Projekt bietet sich folgende Argumentation an:

a) Gesetzlicher Auftrag des BBF

Wie die Beispiele im zweiten Abschnitt gezeigt haben, ergibt sich die Notwendigkeit eines solchen Projektes aus der Gutachterstätigkeit, soweit sie der Funktion des BBF entspricht.

b) Innovationsgesichtspunkte

Man kann davon ausgehen, daß ein solches Projekt ein wirkungsvolles Mittel zur gezielten Förderung der Praxis der Berufsbildung darstellt, die hier über eine Verbesserung der Curricula anstrebt werden soll. Ähnlich wie man annimmt, daß Ergebniskontrollen Lernprozesse beeinflussen, ist zu vermuten, daß eine Betonung der Curriculumbewertung die Curriculumkonstruktion im Sinne einer Verbesserung beeinflusst. Ein weiteres Beispiel für die steuernde Wirkung von Gütekriterien sind die positiven Konsequenzen für die Praxis der Testkonstruktion, die sich aus der Festlegung von Gütekriterien für Testverfahren ergeben haben. Daß jede Normierung zu einer unerwünschten Homogenisierung und Erstarrung führen kann, ist im Auge zu behalten.

Das Projekt erscheint geeignet, die vermutete Diskrepanz zwischen der Theorie und der Praxis der Curriculumkonstruktion aufzuzeigen und dadurch für eine gegenseitige Annäherung zu motivieren. Einschränkend muß man jedoch berücksichtigen, daß man noch nicht weiß, ob und in welchem Ausmaß etwa Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne überhaupt die Ausbildungs- und Unterrichtspraxis determinieren.

c) Demokratisierung staatlicher Entscheidungen

Die Beispiele für eine mögliche Anwendung des Instrumentariums zeigen, in welchem Umfang Entscheidungen aufgrund von Curriculumbewertungen erfolgen sollten. Es braucht nicht besonders betont zu werden, daß diese Entscheidungen mit weitreichenden Konsequenzen für alle mittelbar und unmittelbar Betroffenen verbunden sein können – soweit Curricula überhaupt steuernde Wirkung haben. Jede Begutachtung sollte daher von einheitlichen und begründeten Kriterien ausgehen und für die Curriculumautoren oder andere Beteiligte transparent sein. Die zu entwickelnden Instrumente und Verfahren könnten einen Beitrag zur Berücksichtigung dieser Forderungen leisten.

d) Forschungsmethodologische Begründung

Schließlich ist das beschriebene Projekt aus dem zweckmäßigen Ablauf von Forschungsprozessen zu begründen: Das Projekt geht aus von der Auswertung einer Bestandsaufnahme von Ergebnissen der Curriculumforschung. Bestandsaufnahmen sind unumgängliche Schritte im Forschungsprozeß. Eine entscheidende Aufgabe der Curriculumforschung besteht

sicher darin, zu erforschen, wie man einen „guten“ Plan macht. Wenn man dies akzeptiert, ist zuerst zu klären, was denn überhaupt ein qualifiziertes Curriculum kennzeichnet. Das vorliegende Projekt soll auch zur Beantwortung dieser Frage beitragen.

Literatur

Achtenhagen, F., und Menck, P., 1972: Langfristige Curriculumentwicklung und mittelfristige Curriculumforschung. In: Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen, hersg. von F. Achtenhagen und H. L. Meyer. München: Kösel Verlag, S. 197–215.
 Crites, J. O., 1969: Vocational Psychology. New York: McGraw-Hill.
 Hesse, H. A., und Manz, W., 1972: Einführung in die Curriculumforschung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: W. Kohlhammer.
 Knab, D., 1971. Ansätze zur Curriculumreform in der BRD. betrifft: erziehung, Heft 2, Jg. 4, S. 15–28.

Lenzen, D., 1971: Taxonomische Ansätze in der Curriculumkonstruktion. Bildung und Erziehung, Heft 5, Jg. 24, S. 342–350.
 Messner, R., 1972: Funktionen der Taxonomien für die Planung von Unterricht. Nachwort zu Bloom, S., u. a.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich (Übersetzt), Weinheim und Basel: Beltz, S. 227–251.
 Payne, A., 1969: The Study of Curriculum Plans. Washington, D. C.: National Education Association Center for the Study of Instruction.
 Romer, S., 1972: Versuch der Anwendung systemtechnischer Methoden auf die Analyse der Zielvorstellungen und Modelle zur beruflichen (Grund-) Bildung. Mitteilungen des BBF, Nr. 2, S. 39–66.
 Scriven, M., 1972: Die Methodologie der Evaluation. In: Evaluation, hersg. von C. Wulf, München: R. Piper, S. 60–91.
 Stake, R. E., 1967: Towards a technology for the evaluation of educational programs. In: Perspectives of curriculum evaluation. American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 1. Chicago: Rand McNally.
 Wulf, C., 1972 a. Evaluation. München: R. Piper.
 Wulf, C., 1972 b: Curriculumevaluation. In: Evaluation, hersg. von C. Wulf. München: R. Piper, S. 15–37.

Klaus Joachim Fintelmann

Zur Situation des „Schulversuches Blockunterricht“ und seine Konsequenzen für die betriebliche Ausbildung

Im Auftrage des BBF wird von K. J. Fintelmann*) ein Forschungsprojekt über die Konsequenzen des Blockunterrichtes (periodischer Vollzeitunterricht an Berufsschulen) für die betriebliche Ausbildung durchgeführt. Im Rahmen der Vorbereitung erfolgte eine Literaturanalyse; wir entnehmen dem 1. Zwischenbericht die nachfolgende Darstellung von Ergebnissen dieser Untersuchung¹⁾:

3. Allgemeine Situation des Blockunterrichtes

3.1 Stand der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion des Blockunterrichtes in der BRD

3.1.1 Bestandsaufnahme

Zur Ermittlung des Standes der Diskussion wurden die letzten acht Jahrgänge der nachfolgenden 15 Zeitschriften ausgewertet und insgesamt 245 Artikel erfaßt, die für den Untersuchungsgegenstand relevant sind ...

... Darüber hinaus wurden ausgewertet die Deklarationen folgender öffentlicher Institutionen:

- ☐ Bundesregierung
- ☐ Landesregierungen
- ☐ Deutscher Gewerkschaftsbund und seine Organisationen
- ☐ Arbeitgeberverband
- ☐ Kammern und ihre Spitzenorganisationen.

Diese Bestandsaufnahme soll während der laufenden Unter-

suchung fortgeführt werden; das bisher gewonnene Material wurde unter folgenden Kriterien untersucht:

- ☐ Entstehungsmoment des gegenwärtigen Schulversuchs „Blockunterricht“ (Genese)
- ☐ Motivationen und Zielsetzungen für die Einführung des Blockunterrichtes
- ☐ welche Formen der Konkretisierung des Blockunterrichtes werden erkennbar
 - als zeitlich-organisatorische Konzeptionen
 - als curriculare Konzeptionen.

3.1.2 Zur Genese des Blockunterrichtes

Der gegenwärtig zur Diskussion stehende Blockunterricht hat folgende Vorläufer:

1. Im Zusammenhang mit besonderen Berufsgruppen (Splitterberufe, Saisonberufe) gibt es schon länger Einrichtungen, in denen der Berufsschulunterricht statt in der üblichen Teilzeitform in Blöcken erteilt wird. Hierzu gehören z. B. der Blockunterricht an der Gewerblichen Schule III in Dortmund für Mälzer und Brauer (seit 1965), die sogenannten Landesberufsschulen in Schleswig-Holstein (bereits 1966 vorhanden) [1]²⁾ und die Blockung des Berufsschulunterrichtes für seemannischen Nachwuchs in Hamburg.

2. Seit 1966 wird Blockunterricht als Modellversuch in einzelnen Schulen der Bundesrepublik erprobt. Solche Versuche finden wir z. B. in München (ab 1966) [2], in Hamburg (ab 1967) [3] und in Stuttgart (1970 vorhanden) [4]. Alle diese Versuche liegen im Bereich des kaufmännischen Schulwesens.

2) Siehe Anmerkungen am Schluß des Berichtes.

*) und Mitarbeitern seiner Arbeitsstelle für Bildungsforschung (Chr. Alt, H. Foster, C. Hiller, H. Zimmermann)

1) Die den einzelnen Abschnitten dieses Teilabdrucks vorangestellte Zifferngliederung folgt der Originalunterteilung des Gesamtmanuskripts.

3. Ebenfalls bereits in der Zeit des Vorlaufs wird verschiedentlich die Blockung des Berufsschulunterrichtes im Zusammenhang der Konzeption einer Berufsbildung im Sandwich-System (so Edding, Mikat, 1967) (Zekorn, 1965) [5] oder im Baukastensystem erörtert (so z. B. Grüner, 1970) [6].

4. Die eigentliche Innovationsphase des Schulversuches „Blockunterricht“ beginnt im Zusammenhang mit dem Bildungsbericht '70 [7]. Zwar spricht auch schon der Strukturplan von „betriebsgebundener Ausbildung mit eingelagerten Blöcken theoretischen Unterrichtes“ [8], ohne aber die heutige Institution Blockunterricht konkret zu entwickeln³⁾.

Dies erfolgt zum ersten Male im Jahre 1970 im Bildungsbericht der Bundesregierung und im Aktionsprogramm „Berufsbildung“ des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Im Bildungsbericht heißt es: „Die Verbindung von Theorie und Praxis soll erhalten, in ihrer Ausgestaltung aber gründlich reformiert werden. Neben die Ausbildung im dualen System sollen verstärkt Vollzeitschulen treten, die Teile der Berufsbildung übernehmen, und zwar zunächst in Bereichen, die dafür besonders geeignet sind oder in denen die Förderung der Lernenden dies notwendig macht. Dabei kann auch in **bestimmten Zeitabschnitten zwischen Vollzeitunterricht und betrieblicher Ausbildung gewechselt werden (Blockunterricht)**“ [19].

Das Aktionsprogramm Berufliche Bildung sagt noch konkreter: „Die Bundesregierung wird darüber hinaus alle Vorhaben der Länder unterstützen, den Berufsschulunterricht effektiver zu gestalten ... Der Zusammenfassung des Berufsschulunterrichtes **zu größeren, mit der betrieblichen Ausbildung abwechselnden Zeitabschnitten (Blockunterricht)** kommt dabei besondere Bedeutung zu“ [11].

3.1.3 Motivationen und Zielsetzungen

Die Motivationen und Zielsetzungen für die Einführung des Blockunterrichtes lassen sich wie folgt strukturieren:

a) Die Zusammenfassung des Berufsschulunterrichtes zu größeren, mit der betrieblichen Ausbildung abwechselnden Zeitabschnitten hat für den Befürworter **unmittelbare pädagogische Relevanz** (Selbstzweck).

b) Die Einführung des Blockunterrichtes ist für den Befürworter **Voraussetzung oder Mittel** zur Konkretisierung eines anderen bildungspolitischen Grundsatzes.

Zu a) Von unmittelbarer Bedeutsamkeit ist für zahlreiche Befürworter die auch im „Aktionsprogramm“ erwartete **Steigerung der Effizienz** des Berufsschulunterrichtes (u. a. in den Darstellungen von Hamburg I und München II [12], im Gutachten des VDDH [13] und im Zwischenbericht NRW [14]). Gleich bedeutsam wird die erwartete Verbesserung der im dualen Ausbildungssystem erforderlichen **didaktischen Koordination** zwischen Schule und Betrieb angesehen (so für München I [2], Hamburg I [15], im Zwischenbericht NRW [14] und von Schubert [16]); es gibt sogar die Auffassung, daß die Idee des dualen Systems durch die Einführung des Blockunterrichtes überhaupt erst verwirklicht werden kann (Dauenhauer [17], Spengel [18]).

Zu b) Als bildungspolitischer Grundsatz, der durch die Einführung des Blockunterrichtes verwirklicht werden kann, wird die Integration berufs- und studienbezogener Bildungsgänge angesehen (Blankertz [19], Zwischenbericht NRW [14], SMV

NRW [20], Hermann Schmidt [21]). Andere Verfasser sehen im Blockunterricht die Voraussetzung für eine Pädagogisierung der Berufsbildung, in einem Falle sogar die Mittel, um das für notwendig erachtete duale System überhaupt zu erhalten (Pukas) [23].

c) Die Zielsetzungen für die Einführung des Blockunterrichtes haben durchweg bildungspolitischen Charakter; eine Ausnahme davon machen nur die Darstellungen einiger Modelle der Vorlaufphase. Hier geht es um die Bewältigung eines besonderen organisatorischen Problems (z. B. die Zusammenfassung von Splitterberufen in den Landesberufsschulen Schleswig-Holsteins) oder um die individuelle Verbesserung der didaktischen Koordination mit einem einzelnen oder wenigen konkreten Betrieben (so z. B. Stuttgart, München I, Hamburg I). Es ist aber innerhalb der bildungspolitischen Zielsetzungen zu unterscheiden zwischen:

○ Verfassern, die die Einführung des Blockunterrichtes im Zusammenhang mit einer Neuordnung des **beruflichen Bildungswesens** vertreten, und

○ Verfassern, deren Intentionen auf eine Neuordnung des **gesamten Bildungsbereiches** gerichtet sind.

Zu der Gruppe, die den Blockunterricht unter dem Gesichtspunkt einer Neuordnung der Berufsbildung behandeln, gehören insbesondere Dauenhauer, Schubert, Pukas sowie die Verfasser des Zwischenberichtes NRW.

d) Ein charakteristischer Unterschied wurde in der vergleichenden Untersuchung der verschiedenen Diskussionsbeiträge darin erblickt, ob die Begründung für die Einführung des Blockunterrichtes in einer allgemeinen programmatischen Darstellung gegeben wird oder im Hinblick auf ein bestimmtes Projekt – ein einzelnes Schulmodell, einen laufenden Schulversuch – (z. B. in den Darstellungen von München I und II, Hamburg I, bei Blankertz und im Zwischenbericht NRW).

e) Einige Autoren sehen die Verwirklichung ihrer mit dem Blockunterricht verknüpften bildungspolitischen Zielsetzungen oder pädagogischen Erwartungen abhängig von weiteren, über die Einführung des Blockunterrichtes hinausgehenden Bedingungen. So sagt Dauenhauer, daß der grundsätzliche Gewinn des Blockunterrichtes, eine neue interdependente Dualität, nicht schon allein durch die Blockung des Schulunterrichtes herbeigeführt werden könne, sondern abhängig ist von einer gleichzeitigen Pädagogisierung des Lernortes Betrieb. Ähnlich sieht Schubert eine Neuordnung der handwerklichen Berufsbildung nur darin gegeben, daß die Einführung von Schulblöcken verbunden wird mit der Einführung von Blöcken überbetrieblicher Unterweisung in allen Stufen der Ausbildung. Scheuplein sieht die besondere Chance des Blockunterrichtes, auch im Berufsschulunterricht Formen des abstrakten Lernens einzuführen, davon abhängig, daß der Blockunterricht in abgeschlossenen Lerneinheiten so durchgeführt werden kann, daß damit zugleich die entsprechenden Teile der Abschlußprüfung absolviert worden sind.

Die Bestandsaufnahme der mit der Einführung des Blockunterrichtes verbundenen inhaltlichen Erwartungen wird unter 5.1 dargestellt*).

3.1.4 Zur Konkretisierung des Blockunterrichtes

3.1.4.1 Zeitlich-organisatorische Konzeption

Zur Konkretisierung des Blockunterrichtes lassen sich in der aufgenommenen Diskussion unter dem Gesichtspunkt zeitlich-organisatorischer Strukturierung folgende Konzeptionen ermitteln (Tabellen 1–3):

³⁾ In den Empfehlungen der Bildungskommission zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung (vom Januar 1969) heißt es unter dem Kriterium der Erweiterung des theoretischen Unterrichtes an der Berufsschule (2.23/3): „Die Einrichtungen und Stellenpläne der Berufsschule sind so zu erweitern, daß der Unterricht von mindestens 12 Wochenstunden als kontinuierlicher Teilzeitunterricht bzw. die entsprechende Stundenzahl als „periodischer“ Vollzeitunterricht erteilt werden kann.“

* Siehe S. 15 f.

Tabelle 1 **Vorlaufende Phase**

Name des Modells	Dauer und Rhythmus der Schulblöcke	Schule/Betrieb	Besonderes
Münchener Modell I	Form A: In jedem Lehrjahr 1 Schulblock (10 Wochen) Form B: Im 1. Lehrjahr 3 Schulblöcke (je 6 Wochen)		Während der Betriebszeit wöchentlich 1 Berufsschultag Im 2. u. 3. Lehrjahr neben der betrieblichen Ausbildung 1 Berufsschultag
Hamburg I	In der Lehrzeit 4–5 Schulblöcke (je 8–10 Wochen)	Während der Zeit des Schulblocks: halbtags in der Schule, halbtags im Betrieb, dort keine Praxis, sondern Betriebsunterricht oder überwachte Hausarbeit	Zur Überbrückung der schulfreien Zeit alle 4 Wochen einen halben Berufsschultag und Lernprogramme Feste Koordination zwischen Schule und zwei Großbetrieben
München II	Ausbildungszeit zwischen Schule und Betrieb aufgeteilt im Verhältnis 1 : 2 ergibt pro Jahr Blockunterricht von 14 Wochen	Die Ausbildungsabschnitte im Betrieb sind auf die Schulabschnitte abgestimmt	
Stuttgarter Modell	In den ersten 2 Jahren der insgesamt 2½-jährigen Lehrzeit zum Datenverarbeitungskaufmann jährlich 2 Schulblöcke (je 6 Wochen)	In der Betriebszeit wird zusätzlicher theoretischer Unterricht ebenfalls in Blockform erteilt: 6 Blöcke (je 4–9 Wochen) mit insgesamt 38 Wochen betrieblichen Unterrichtes (gegenüber 24 Wochen Schulunterricht)	Feste Koordination zwischen Schule und einem Betrieb (SEL) Beruf mit hohem Theorieanteil (62 Wochen theoretischen Unterrichtes, 63 Wochen praktische Ausbildung)

Tabelle 2 **Innovationsphase**

Name des Modells	Dauer und Rhythmus der Schulblöcke	Schule/Betrieb	Besonderes
Hamburg II [23]	Ursprünglich je Schuljahr 1 Unterrichtsblock (13 Wochen); als Kompromiß in jedem Schuljahr 2 Blöcke (je 6½ Wochen). Wirtschaft verlangt: in jedem Schuljahr mehrere Blöcke mit nur 2–3 Wochen Länge	Während der Schulblöcke Hausaufgaben im Betrieb, aber keine Praxis, doch sog. Kontaktgespräche	Infolge der pädagogischen Konzeption (Schulblöcke als abgeschlossene Lerneinheit) wird während der Betriebszeit eine Überbrückung der Schulpause nicht für notwendig gehalten
Rheinland-Pfalz [24]	Blockunterricht in jedem Lehrjahr; Länge und Häufigkeit der Blöcke berufsspezifisch	Blockgerechte Prüfungstermine: Leistungskontrollen müßten sich in Schule und Betrieb nach den Blöcken richten. Anteil der Lernzeit auch in überbetrieblichen Lehrwerkstätten (3. Lehrort)	Problem der wechselseitigen Betreuung während der einzelnen Blöcke: 1 Betriebstag in der Woche während des Schulblocks, Aufgabenblätter während des Betriebsblocks (Boppard)
NRW [25]	Regelform: je Lehrjahr 1 Schulblock (Trimester = 13 Wochen); Sonderform: je Lehrjahr 2 Schulblöcke (Halbtrimester = 6½ Wochen)	Wechsel zwischen Schulblock und Betriebsblock erfolgt trimesterweise, dafür einleitend und ausleitend Betriebsblock mit doppelter Länge (2 Trimester)	Zur Überbrückung der längeren Betriebszeit werden Wiederholungen in Form von Lehrbriefen erwogen

Tabelle 3 **Programmatische Konzeption**

Name des Modells	Dauer und Rhythmus der Schulblöcke	Schule/Betrieb	Besonderes
Handwerkliches Modell (Schubert)			
Grundstufe	1. Jahr als Berufsgrundschuljahr: 2 Schulblöcke (je 10 Wochen)	In der Betriebszeit 2 Ausbildungsblöcke in überbetrieblicher Lehrwerkstatt (je 6 Wochen) und Betriebsausbildung (Meisterlehre: 16 Wochen)	Im Anschluß an das Berufsgrundschuljahr differenzierte Ausbildungsgänge, die alle zu einem beruflichen Abschluß führen (Behinderte zu beruflicher Teilprüfung) und z. T. mit besonderen Qualifikationen verbunden sind
Fachstufe	A (Gesellenprüfung mit FHS-Reife): Ausbildung in Lernblöcken teilt sich in beiden Lehrjahren zwischen Schule und Betrieb wie 1 : 1	Auch im 2. und 3. Ausbildungsjahr überbetriebliche Lehrveranstaltungen	
	B (Gesellenprüfung mit FS-Reife): Lernblöcke in Schule und Betrieb im Verhältnis von 1 : 2	Auch im 2. und 3. Ausbildungsjahr überbetriebliche Lehrveranstaltungen	
	c (Gesellenprüfung nur in Teilbereichen): Anteil des Schulunterrichtes stärker als für B	Auch im 2. und 3. Ausbildungsjahr überbetriebliche Lehrveranstaltungen	

3.1.4.2 Curriculare Konzeptionen

Die Untersuchung der Diskussion ergab hinsichtlich der mit der Einführung des periodischen Vollzeitunterrichts (Blockunterrichts) verbundenen notwendigen bzw. möglichen curricularen Veränderungen folgende Übersicht:

1) Nur wenige Autoren sehen in der Zusammenfassung des bisherigen Teilzeitunterrichtes zu geschlossenen Unterrichtsblöcken lediglich eine formale Veränderung, die unter Beibehaltung der bisherigen curricularen Ordnung möglich ist. **Alle übrigen sehen mit der Einführung des Blockunterrichts neue curriculare Konzeptionen nicht nur als möglich, sondern auch als notwendig an; und zwar sowohl didaktische Erweiterungen als auch grundlegende methodische Veränderungen.**

2) Eine **didaktische Erweiterung** wird sowohl für möglich gehalten aufgrund einer Verwissenschaftlichung des Berufsschulunterrichtes und der damit verbundenen **pädagogischen Konzentration** als auch durch eine **zeitliche Ausdehnung (Vergrößerung des Theorieanteils)**. Letztere ist sowohl als quantitative Vermehrung des Berufsschulunterrichtes konzipiert (die Zahl der Unterrichtsstunden in den Schulblöcken eines Jahres ist größer als die Jahressumme des bisherigen Teilzeitunterrichtes) als auch durch die Erteilung zusätzlichen (betriebspezifischen) theoretischen Unterrichtes innerhalb der Betriebsblöcke.

3) Die **didaktische Erweiterung sollte zu einem differenzierteren Unterrichtsangebot** führen, das zusätzliche bzw. differenziertere Qualifikationen ermöglicht.

Die **curriculare Differenzierung** wird durch die Hinzunahme von **Wahlfächern**, durch die Einführung des **Kurssystems** oder

durch eine Konzipierung des gesamten beruflichen Bildungsganges im Sinne des sogenannten **Baukastensystems** geplant.

4) Die mit dem Blockunterricht erstrebte **didaktische Koordination** zwischen Schule und Betrieb

- ist nach Meinung einiger Autoren bereits dadurch gegeben, daß die einzelnen Unterrichtsblöcke als geschlossene Lerneinheit konzipiert werden
- hat nach der Meinung anderer zur Voraussetzung, daß sowohl für die Schulblöcke wie für die Betriebsblöcke einander zugeordnete Lerneinheiten curricular erarbeitet werden
- kann nur zwischen dem Unterricht einer bestimmten Schule und der Ausbildung in ganz konkreten Betrieben durch individuelle Zuordnungen vereinbart werden.

5) Die durch den Blockunterricht ermöglichte curriculare Neuordnung soll nach Ansicht einiger Autoren zu einer **didaktischen Stufung** (Grundstufe/Fachstufe), nach der Meinung anderer darüber hinaus zu einer **didaktischen Differenzierung** (gemeinsame Grundstufe/darauf aufbauend verschiedenartige Qualifikationen) führen.

3.1.5 Kritik am Blockunterricht

Es ist bemerkenswert, daß die bisherige Diskussion fast keine negativen Stellungnahmen enthält. Es gibt lediglich Vorbehalte oder Einschränkungen, und auch die sind zahlenmäßig sehr gering.

So wünschen Hamburger Firmen kürzere Blocklängen (2 bis 3 Wochen statt 6½ Wochen) [23]; gleichzeitig wird jedoch die Einführung des Blockunterrichtes vom Hauptausschuß für Berufsbildung des Deutschen Handwerkskammertages empfohlen [26].

Der Bundesverband der Lehrer an berufsbildenden Schulen sieht im Blockunterricht nur eine andere organisatorische Form der Ausbildung im dualen System und hat Zweifel an der Effizienz des Unterrichtes [27]; hingegen wird der Blockunterricht z. B. vom Landesverband Schleswig-Holstein der Lehrer an berufsbildenden Schulen befürwortet [28]. Martin Kipp befürchtet, daß durch den Blockunterricht das duale System neu befestigt wird, auch sieht er in der Art, wie in Nordrhein-Westfalen der Blockunterricht im Zusammenhang mit der Kollegstufe geplant ist, neue Leistungszwänge auf den Berufsschüler zukommen und dadurch eine Gefährdung der sozialen Integration [29].

3.2 Stand der Realisierung des Blockunterrichts in der Bundesrepublik

1. Die Bestandsaufnahme zu den Fragen:

- Wo wird Blockunterricht (periodischer Vollzeitunterricht) bereits praktisch erprobt?
- Seit wann, in welchem Umfang, in welchen Berufen, wo laufen wissenschaftliche Untersuchungen zum Blockunterricht
 - als wissenschaftliche Begleitung zu laufenden Schulversuchen,
 - als Grundsatzuntersuchungen?

stützt sich bisher auf das Ergebnis der Literatursauswertung, auf die Dokumentation zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung des Forschungsinstitutes der Bundesanstalt für Arbeit [10] sowie auf die Auskünfte anderer wissenschaftlicher Institutionen. Weitere Erkundungen bei den Kultusministerien und über die Lehrerverbände sind noch nicht abgeschlossen. Die Bestandsaufnahme führte zu folgendem Ergebnis:

2. Als wissenschaftliche Untersuchungen zur Frage des Blockunterrichts konnten bisher ermittelt werden:

- Studie des WEMA-Instituts für empirische Sozialforschung über „Die Situation der beruflichen Bildung in Rheinland-Pfalz“, Köln, 1972, Kapitel: Blockunterricht (S. 44–48).
- Zwischenbericht der vom Kultusministerium Nordrhein-Westfalen eingesetzten „Kommission zur Neuordnung des beruflichen Schulwesens“ (Vorsitz Professor Dr. Joachim Münch) mit dem Kapitel 3: Blockunterricht (S. 15–22).
- Die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs Blockunterricht im Land Rheinland-Pfalz durch die Geschäftsstelle Blockunterricht (Professor Dr. E. Dauenhauer).
- In Vorbereitung: Untersuchung über die Auswirkung des Blockunterrichts im Schulversuch NRW auf die Einstellungsdimensionen der Betroffenen, insbesondere der Schüler (Professor V. Krumm).

5.1.1 Bestandsaufnahme und Systematisierung der Erwartungen zum Blockunterricht (periodischen Vollzeitunterricht)

Die Analyse der Diskussion zum Blockunterricht ergab folgende Erwartungen:

5.1.1.1 Mit der Einführung des BU ist verbunden eine

Effizienzsteigerung des Schulunterrichts durch:

1. Veränderung im Zusammenhang mit der Person des Schülers/Lehrlings

- | | |
|--|----|
| a) Verminderung des Schulversäumnisses | 6* |
| b) Veränderung der Lernmotivation infolge | |
| — stärkerer Bindung an die Schule | 5 |

*) Es wird angezeigt, wie oft die zuvor genannte Erwartung mit diesem Begründungszusammenhang in der ausgewerteten Diskussion erwähnt worden ist.

Übersicht zur Realisierung des Blockunterrichts

	Ort/Land	seit	Beteiligte Schulen (Name, Zahl)	Klassen, Schüler	Berufszweig
Vorlaufphase	Dortmund	1963	Gewerbeschule III		Brauer und Mälzer
	Schleswig-Holstein	1966 event. früher	Landesberufsschulen		Splitterberufe
	München I	1966	Gewerbeschule		gewerbl. Berufe (z. B. Schreiner)
	Hamburg I	1967	Staatl. Handels- und Höhere Handelsschule Schlankreye (angeschlossen kaufm. Berufsschule)		Industriekaufleute der Mineralöl- und Elektroindustrie
	München II	1969	Städt. Kaufmannsschule München Berufsschule f. Industriekaufleute		Industriekaufleute
	Boppard	1969	Kaufmännische Berufsschule		Lehrlinge des Hotel- und Gaststättengewerbes
	Stuttgart	1970	Wirtschaftsgymnasium/SEL Stuttgart Ost		Datenverarbeitungskaufleute
	Cuxhaven				Bankkaufleute
Innovationsphase	Hamburg II	1971	Schulversuch	218 von 1 800 Kl. (ab 1972 + 140 Kl.)	
	Rheinland-Pfalz	1970	Schulversuch (17 Schulen)	144 Klassen ca. 3 000 Schüler	gewerbliche und kaufmännische Berufe
	NRW	1971	Schulversuch 71 : 25 Schulen 72 : 73 Schulen		31 gewerbl., 42 kaufm. Schulen

- der Kontinuität des Unterrichts 4
- stärkerer Gruppenprozesse: 4
- Verbesserung des Schüler-Schüler-Kontaktes 4
- Verbesserung des Schuler-Lehrer-Kontaktes 4
- der ausschließlichen Konzentration auf die Anforderungen der Schule 2
- der stärkeren Ausrichtung auf Teilziele 1
- c) Erhöhung der **Vorbereitungszeit** (schulfreie Nachmittage für Hausarbeiten) 3
- 2. Schulische Maßnahmen wie:**
- a) methodische Veränderungen:
 - Kursform 3
 - Gruppenarbeit 2
 - Team-teaching 2
 - fortführende Anknüpfung statt bisher notwendiger Einstiegs- und Wiederholungsprozesse 4
- b) **didaktische** und **organisatorische** Veränderungen:
 - größere Breite und Differenzierung der Lehrinhalte 2
 - Unterricht in didaktischen Einheiten unter besonderer Berücksichtigung des abstrakten Lernens 5
 - Fächerübergreifender Unterricht (Fallstudie) 1
 - stärker pädagogisch motivierte Stundenplanung:
 - in der Länge der täglichen Unterrichtszeit 1
 - in der Verteilung der Unterrichtsfächer im Tages- und Wochenverlauf 1
- c) Steuerung und Kontrolle der Lernprozesse durch
 - gerechtere Beurteilung der Schüler 2
 - Zertifikat nach jedem Schulblock 2
 - gestufte schulische Abschlüsse 1

5.1.1.2 Mit der Einführung des BU ist verbunden eine **Effizienzsteigerung der betrieblichen Ausbildung durch:**

1. Intensivierung der Ausbildung

- Vororientierung und Vormotivierung durch den schulischen Vorlauf (die betrieblichen Zusammenhänge werden schneller und umfassender erkannt) 1
- kleinere Lehrlingsgruppen (Phasenverschiebung) 1
- Verringerung der Ausfallzeit 2
- 2. Veränderung der Einsatzmöglichkeiten des Lehrlings**
- Vielseitige Teilnahme am Arbeitsprozeß 1
- Verantwortungsvollere Einsatzmöglichkeiten im Betrieb 3

3. Verbesserung von Planung und Systematisierung der Ausbildung

- Erstellung systematischer Ausbildungsprogramme 1
- Verbesserung der Planungsgrundlagen (Aufbau auf abgeschlossene schulische Lehreinheiten) 2
- Einführung pädagogischer Methoden (Vorbereiten, Vorführen, Üben, Befestigen) 1
- Schaffung didaktischer Einheiten 1
- Verfolgung von Teilzielen 1

5.1.1.3 Mit der Einführung des BU ist verbunden eine **Effizienzsteigerung des dualen Systems (Realisierung des Theorie-Praxis-Bezuges) durch:**

1. Eine mögliche Verbesserung didaktischer Koordination

- im Wechsel zwischen in sich abgeschlossenen Schul- und Betriebsblöcken 2
- durch jeweils berufsspezifische Theorie-Praxis-Verhältnisse 2

die Verbesserung der didaktischen Koordination wird für möglich gehalten

- auf der Grundlage der vorhandenen Ordnungsmittel (Lehrpläne, Ausbildungsordnungen) 3

- unter der Voraussetzung neu zu erstellender aufeinander bezogener schulischer und betrieblicher Ordnungsmittel 2
- unter der Voraussetzung einer durchgreifenden Pädagogisierung der Betriebsausbildung 2

2. Sinnvolle Verteilung der Blöcke nach:

- a) **organisatorischen** Gesichtspunkten; Blockanordnung und -länge in bezug auf
 - Ferien 1
 - Abschlußprüfung 2
 - Probezeit 1
 - Saison 1
- b) **pädagogischen** Gesichtspunkten; Blockanordnung und -länge in bezug auf
 - berufsspezifisches Theorie- und Praxis-Verhältnis 1
 - unter dem Gesichtspunkt von didaktisch abgeschlossenen Einheiten 2
 - Vergessensfaktor (bei längerem Block ist Überbrückung notwendig) 6 (4)

5.1.1.4 Mit der Einführung des BU ist verbunden eine **Effizienzsteigerung der Ausbildung durch Erweiterung des Bildungsprogramms im Hinblick auf**

1. Persönlichkeitsbildung durch

- a) ein größeres Maß an individueller Entfaltungsmöglichkeit mittels
 - Arbeitsgemeinschaften 1
 - Wahlfächer 2
 - Kursunterricht 2
- b) Erweiterung des Fächerkanons 2
- c) Hereinahme aktivitätsfördernder Lernprozesse 1

2. Parallel zu erwerbende Qualifikationen

- a) Nachholen nicht erreichter Abschlüsse (z. B. Hauptschulabschluß, Fachoberschulreife) 2
- b) Zusätzliche Qualifikationen für die Anschlußausbildung (z. B. Fachhochschulreife (ganz oder in Teilbereichen, Technikerstufe) 3

3. Die Erweiterung des Bildungsprogrammes wird für möglich gehalten:

- a) durch pädagogische Konzentration (also bei gleichem Stundenquantum wie im bisherigen Teilzeitunterricht) 2
- b) durch Verwirklichung des auch schon bisher geplanten (aber im Teilzeitunterricht nicht realisierbaren) Stundenquantums 3
- c) durch Erweiterung des Theorieanteils im Zuge der Blockung des Teilzeitunterrichtes (Erhöhung des Stundenquantums) 4

5.1.1.5 Mit der Einführung des BU ist verbunden eine **Effektivitätssteigerung durch organisatorische Verbesserung in den Institutionen:**

1. Schule

- optimalere Auslastung der Kapazität (Lehrer, Räume, Material) 1
- bessere Möglichkeiten in der Zusammenarbeit der Lehrer 2
- längerfristige Stundenplanung 1
- optimalere Zusammenfassungen der Schüler in einer Klasse (z. B. alle Schüler eines Betriebes, Schüler mit vergleichbarer Vorbildung) 1

2. Betrieb

- bessere Nutzung der Ausbilderkapazität 1
- bessere Nutzung der Ausbildungsplätze 1

5.1.1.6 Mit der Einführung des BU ist verbunden eine

Realisierung bildungspolitischer Grundsätze

1. Blockunterricht **als Realisierung eines bildungspolitischen Grundsatzes**
2. Blockunterricht nur **Mittel zur Realisierung** eines bildungspolitischen Grundsatzes
 - a) Blockunterricht als Vorbereitung der **Integration**
 - verschiedener beruflicher Bildungsgänge 1
 - von berufsbezogenen und studienbezogenen Bildungsgängen*) 3
 - von beruflicher und allgemeiner Bildung 3
 - b) Blockunterricht als Schritt zu einer Berufsbildung in einem **geschlossenen Baukastensystem** 1

5.1.2. *Mögliche Konsequenzen des Blockunterrichtes für die betriebliche Berufsbildung*

1. Der Forschungsgegenstand dieser Untersuchung – die betriebliche Berufsbildung – steht unter dem Kriterium, Bestandteil eines **dualen Systems** zu sein: Die berufliche Bildung des einzelnen Jugendlichen erfolgt an **zwei Lernorten**, deren Bildungsprozesse von zwei voneinander ganz unabhängigen Verantwortungsträgern veranlaßt und geordnet werden (Schule und Betrieb).

2. Ein zentraler Grundsatz beruflicher Bildung ist die **didaktische Koordination** der theoretischen und praktischen Unterweisung: Die theoretische Unterweisung wird vornehmlich (aber nicht ausschließlich) von der Schule, die praktische Unterweisung vornehmlich (aber nicht ausschließlich) vom Betrieb durchgeführt. Didaktische Koordination ist somit zugleich **Koordination der schulischen und der betrieblichen Bildungsmaßnahmen**.

Aus den zwei voranstehenden Thesen ergeben sich unter dem Gesichtspunkt möglicher Konsequenzen der Einführung des Blockunterrichtes für die betriebliche Berufsbildung folgende Fragen:

○ Hat sich durch Blockunterricht die didaktische Koordination verändert?

Wenn ja, in welcher Richtung und wodurch?

○ Sind durch Blockunterricht neue (latente) Möglichkeiten zur didaktischen Koordination gegeben?

Wenn ja, welche, und was hat zu geschehen, sie zu realisieren?

II

1. Durch die Zusammenfassung des Berufsschulunterrichtes zu größeren, mit der betrieblichen Ausbildung abwechselnden Zeitabschnitten (Blockunterricht) soll die Tätigkeit der Berufsschule starker pädagogisiert werden.

2. Mit dieser **Pädagogisierung** sollen nicht **neben** die bestehende berufliche Bildung Elemente einer allgemeinen Bildung gestellt werden, sondern der **Prozeß der Berufsbildung selber** soll pädagogisch so erhöht werden, daß er zwar anderer Art, aber **gleichwertig** den Bildungsgängen ist, die ein junger Mensch z. B. beim Besuch einer gymnasialen Oberstufe durchläuft.

3. Wenn die **Interdependenz von praktischer Tätigkeit und abstrahierender Betrachtung** Kernstück der Berufsbildung ist, wenn daraus der zuvor erwähnte Grundsatz der didaktischen Koordination folgt, so ist in einem „dualen System“ das Maß der Pädagogisierung beruflicher Bildung davon abhängig, daß dieser Prozeß an **beiden Lernorten in gleicher Intensität** geschieht.

Die zuvor genannten Thesen führen im Hinblick auf mögliche Konsequenzen des Blockunterrichtes für die betriebliche Berufsbildung zu folgenden Fragen:

○ Ist die pädagogische Bedeutsamkeit des Blockunterrichtes abhängig von dem Grad der Pädagogisierung der Betriebsausbildung?

Wenn ja, worin ist dieses im einzelnen begründet bzw. worin findet die genannte Abhängigkeit ihren Ausdruck?

○ Gibt die Einführung des Blockunterrichtes neue/bessere Möglichkeiten für eine Pädagogisierung der betrieblichen Berufsbildung?

Wenn ja, worin ist dieses begründet und wie kann sie realisiert werden?

III

1. Wurde in den vorausgegangenen Thesen von der Abhängigkeit der schulischen Bildungsbemühungen von der Qualität der betrieblichen Berufsbildung, also von dem Grade ihrer Pädagogisierung, gesprochen, so kann umgekehrt der Blick darauf gerichtet werden, wie eine gesteigerte **geistige Entfaltung** des jungen Menschen, seine größere Aufgeschlossenheit, seine Möglichkeiten, Zusammenhänge zu überschauen und zu begreifen, die Fähigkeit, die Bedingungen und Folgen seines eigenen Tuns selbständig zu erfassen und zielvoll zu koordinieren, **für die Intensität und Wirksamkeit seiner praktischen Bildung förderlich** ist.

2. Eine solche, durch eine größere geistige Entfaltung des jungen Menschen bewirkte **Intensivierung der praktischen Lernprozesse** führt nicht nur zu deren Vertiefung, sondern auch entscheidend zu ihrer Verkürzung.

3. Diese mögliche **Konzentration der bisherigen beruflichen Bildungsgänge** würde dafür Raum geben, die Bildungsprozesse auch in diesem Felde ebenso **allgemein und individuell** zu gestalten, wie das für die sogenannten studienbezogenen Bildungsgänge selbstverständlich ist.

In Anknüpfung an die vorstehenden Thesen ergeben sich im Hinblick auf mögliche Konsequenzen des Blockunterrichtes für die betriebliche Berufsbildung folgende Fragen:

○ Verändert sich durch den Blockunterricht und die mit ihm verbundenen Pädagogisierung des Berufsschulunterrichtes auch in der betrieblichen Ausbildung die Leistungsentwicklung der Lehrlinge?

Wenn ja, worin findet diese Veränderung ihren Ausdruck und wie kann/muß ihr durch eine veränderte curriculare Konzeption der betrieblichen Berufsausbildung entsprochen werden?

○ Kann eine Konzentration der praktischen Lernprozesse so genutzt werden, daß dadurch sowohl das berufliche Lernen selber „allgemeiner“ wird (daß das berufliche Lernen gelernt wird) als auch daß Raum entsteht für zusätzliche individuelle Bildungsvorhaben?

Wenn ja, wie ist eine solche berufliche Allgemeinbildung curricular zu verwirklichen und wie kann die durch den Blockunterricht herbeigeführte Blockung auch der betrieblichen Ausbildung dafür genutzt werden, daß auch hier die für jeden echten Lernprozeß erforderlichen überschaubaren und in sich abgeschlossenen Lernblöcke gebildet werden?

IV

1. Wir sind uns bewußt geworden, daß zu den Grundrechten eines jeden Menschen sein **Recht auf Bildung** gehört. Die Mehrzahl unserer jungen Menschen ist nach wie vor darauf angewiesen, daß sie im Jugendalter die Erfüllung dieses Bildungsanspruches **im Felde der Berufserziehung** findet.

2. Den Anspruch auf die Verwirklichung seiner individuellen Bildung hat jeder Mensch, also auch der Jugendliche, gegenüber der Gesellschaft. Bei einer Berufsausbildung im „dualen System“ ist nicht nur die **Schule** Träger dieser **gesellschaftlichen Verantwortung** gegenüber dem Jugendlichen, sondern auch der **Betrieb**.

*) z. B. Kollegstufe.

3. Die Wahrnehmung dieser gemeinsamen Verantwortung von Schule und Betrieb kann kein beziehungsloser oder auch nur additiver Vorgang sein, sondern muß sich **zu einem Prozeß gemeinsamer Willensbildung institutionalisieren**. Der durch die Einführung des Blockunterrichtes entscheidend aktualisierten didaktischen Koordination muß eine Koordination in der Planung, Durchführung und Kontrolle des gemeinsamen Bildungsprozesses von Schule und Betrieb entsprechen.

Aus diesen Thesen ergeben sich unter dem Gesichtspunkt der möglichen Konsequenzen des Blockunterrichtes für die betriebliche Berufsbildung folgende Fragen:

○ Ist die mit der Einführung des Blockunterrichtes angestrebte Pädagogisierung der beruflichen Bildung nicht nur von einer gleichzeitigen Pädagogisierung des Lernortes Betrieb abhängig, sondern zugleich auch davon, daß die gemeinsame öffentliche Verantwortung von Schule und Betrieb für die Erfüllung der Bildungsansprüche des jungen Menschen eine institutionelle Ausprägung erfährt?

○ Wenn ja, wie kann eine solche Einrichtung nicht nur als Instanz notwendiger Kontrollen wirksam werden, sondern darüber hinaus zu dem entscheidenden **Instrument für die Verwirklichung** einer ganz neuen, durch den Blockunterricht möglichen **didaktischen Koordination**?

Anmerkungen

- [1] Stop, E.: Blockunterricht in der Berufsschule, in: Berufliche Bildung, 1967, Heft 1, S. 1 ff.
- [2] Banse, R.: Blockbeschulung an Münchner Berufsschulen, in: Deutsche Berufs- und Fachschule, 1967, S. 231 ff. Dieser Schulversuch wird im Folgenden beschrieben als München I.
- [3] Krafft, G.: Versuchsweise Einführung des Vollzeitunterrichts für Berufsschüler (Blockunterricht) in Hamburg, in: Berufliche Bildung, 1968, Heft 1, S. 12 ff.
Holland, H.: Blockunterricht an kaufmännischen Berufsschulen, in: Berufliche Bildung, 1970, Heft 2, S. 39 ff.
Scheuplein, H.: Zum Blockunterricht der Berufsschule, in: Wirtschaft und Berufserziehung, 1972, Heft 7, S. 205 ff. Dieser Schulversuch wird im Folgenden beschrieben als Hamburg I.
- [4] Duale Blockbildung in der Berufsschule in: Die berufsbildende Schule, 1970, Heft 3, S. 778.
- [5] Zekorn, H. J.: Sandwichsystem — was ist das? In: Die berufsbildende Schule, 1965, Heft 8, S. 548 ff.
- [6] Gruner, G.: Mögliche Entwicklungstendenzen im beruflichen Bildungswesen in: Die berufsbildende Schule, 1970, S. 882 ff. Die Berufsausbildung im Baukastensystem wird hier als ein Denkmodell für die Organisation des beruflichen Bildungswesens beschrieben.
- [7] Bildungsbericht 70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn 1970, S. 66.
- [8] Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970, S. 185.
- [9] Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung, Bonn 1969, S. 28.
- [10] Bildungsbericht '70: a. a. O., S. 66.
- [11] B M A S: Aktionsprogramm Berufliche Bildung, Bonn 1970, S. 15.
- [12] Sperl/Winter: Blockunterricht in der Kaufmannsschule in München in: Wirtschaft und Erziehung, 1971, Heft 5, S. 103 ff. Das „Münchner Modell“, ein neuer Weg zur qualifizierten Berufsausbildung im dualen System durch den „Betriebsorientierten Phasenunterricht (BPU)“? In: Die berufsbildende Schule, 1972, Heft 3.
- [13] VDDH: Modellvorschlag, erarbeitet von der VDDG — Bundesarbeitsgruppe Gesamtschule — Fachbereich Wirtschaft in der Sekundarstufe II in: Wirtschaft und Erziehung, 1971, Heft 12 S. 283.
- [14] Zwischenbericht der „Kommission zur Neuordnung des beruflichen Schulwesens“, Juni 1972, Manuskript.
- [15] Scheuplein, H.: a. a. O.
- [16] Schubert, H.: Integration beruflicher und allgemeiner Bildung — eine Utopie oder Chance? In: Die berufsbildende Schule, 1972, S. 581 ff.
- [17] Dauenhauer, E.: Das duale System und Blockunterricht in: Die berufsbildende Schule, 1972, Heft 5, S. 315 ff.
- [18] Spengel, G.: Das duale System beruflicher Bildung in: Die berufsbildende Schule, 1972, Heft 10, S. 673 ff.
- [19] Blankertz, H.: Festrede anlaßlich des Niedersächsischen Berufsschultages 1972 in: Die berufsbildende Schule, 1972, Heft 9, S. 608 ff.
- [20] SMV NRW: 10 Thesen zur Berufsausbildung in: Berufliche Bildung, 1972, Heft 3, S. 54.
- [21] Schmidt, H.: „Berufliche Bildung im Bildungsgesamtplan“ in: Berufliche Bildung, 1972, Heft 7, S. 129.
- [22] Pukas, D.: Die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung in der Sekundarstufe II. In: Die berufsbildende Schule, 1972, Heft 9, S. 590 ff.
- [23] Widersprüche gegen Blockunterricht in Hamburg in: Die berufsbildende Schule, 1977, Heft 10, S. 705.
- [24] Rollfinke, K.: Blockunterricht in der kaufmännischen Berufsschule, Überlegungen zu einem Schulversuch in: Wirtschaft und Erziehung, 1971, Heft 3, S. 62 ff. Dauenhauer, E. a. a. O. Geschäftsstelle Blockunterricht: 1. Zwischenbericht, Pirmasens, Sept 1972.
- [25] Zwischenbericht NRW: a. a. O., S. 17 f.
- [26] „Handwerk akzeptiert den Blockunterricht“. In: die berufsbildende Schule, 1972, Heft 10, S. 708.
- [27] Stellungnahme des Bundesverbandes der Lehrer an beruflichen Schulen zum Problem des Blockunterrichtes an beruflichen Teilzeitschulen. In: Die berufsbildende Schule, 1972, Heft 7 und 8.
- [28] „Landesverband Schleswig-Holstein (im Bundesverband der Lehrer an beruflichen Schulen) befürwortet Blockunterricht“ in: Die berufsbildende Schule, 1972, Heft 10, S. 705.
- [29] Kipp, M.: Kollegstufe NW — mehr als ein Schülerwechsel? In: Die berufsbildende Schule, 1972, Heft 9, S. 611 ff.
- [30] Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit: Forschungsdokumentation zur Arbeitsmarkt- u. Berufsforschung, Erlangen 1972, Auflage 2 und Sonderband abgeschlossener Forschungsvorhaben.

Joachim Münch und F. Mosché Kath

Zur Phänomenologie und Theorie des Arbeitsplatzes als Lernort

Die Autoren wollen einen Beitrag zur Entideologisierung des Streits um den Betrieb als Lernort leisten, indem sie auf die didaktische Kernfrage, Optimierung von Lernprozessen, hin-führen. Sie unternehmen den Versuch, ein kategoriales Sys-tem des Arbeitsplatzes als Lernort zu entwickeln und An-sätze einer Theorie zu erarbeiten. Der Beitrag soll ein diffe-renziertes Problembewußtsein wecken und den Anstoß zu empirischen Untersuchungen über die spezifischen Mög-lichkeiten des Arbeitsplatzes als Lernort geben.

1. Ziel der Darlegungen

Der folgende Beitrag ist anlässlich einer Arbeitstagung¹⁾ des Bildungsbeirates der Deutschen Bundesbahn konzipiert und vorgetragen worden, die unter dem Leitthema „Die Ausbildung am Arbeitsplatz“ stand. Die Ausführungen werden hier in einer überarbeiteten und erweiterten Fassung vorgelegt.

Der Problemkreis wird mit folgender Zielsetzung angegangen:

- Es soll ein Beitrag geleistet werden, den Streit um das „duale System“, der vor allem ein Streit um den Betrieb als Lernort ist, durch Hinführung auf die didaktische Kernfrage – Optimierung von Lernprozessen – zu entideologisieren und damit zu versachlichen.
- Es soll der Versuch unternommen werden, ein kategoriales System des Arbeitsplatzes als Lernort zu entwickeln.
- Es sollen erste Ansätze für eine Theorie des Arbeitsplatzes als Lernort erarbeitet werden.
- Es soll ein differenziertes Problembewußtsein hinsichtlich des Arbeitsplatzes als Lernort geweckt und entwickelt werden, das zu kritischer Überprüfung der zumeist tradierten oder pragmatischen Lösungen anregt.
- Es soll ein Anstoß zu empirischen Untersuchungen über die spezifischen Möglichkeiten des Arbeitsplatzes als Lernort gegeben werden.

2. Der Arbeitsplatz als Lernort in historischer Sicht

Wenn am Arbeitsplatz ausgebildet bzw. wenn am Arbeitsplatz absichtlich Lernen bewirkt wird, dann ist der Arbeitsplatz **Arbeitsort** und **Lernort** zugleich.

Als **Arbeitsort** ist der Arbeitsplatz in allen einschlägigen Lexika definiert:

„Stätte, an der Arbeit verrichtet wird.“

„Der Ort, an dem eine Fertigkeit verrichtet wird, einschl. der Einrichtung (Maschinen, Geräte, Möbel).“

„Jede Stelle im Betrieb, auf der eine Arbeitsperson beschäf-tigt wird.“

„Arbeitseinheit, die durch einen Beschäftigten versehen wird.“ Dagegen ist der Arbeitsplatz als **Lernort** bisher weder systematisch charakterisiert noch definiert worden.

Selbst in den neuesten pädagogischen Lexika findet sich das Stichwort „Arbeitsplatz“ nicht und ist dieser nicht als Lernort beschrieben, obwohl der Arbeitsplatz auch als Lernort auf eine lange Geschichte zurückblicken kann.

In den einfachen und undifferenzierten Verhältnissen menschlicher Frühgeschichte war das (ungeteilte) Leben ein „natür-licher“ Lernort. Im selbstverständlichen, vom Selbsterhaltungstrieb wie Nachahmungstreiben gesteuerten Umgang

mit Menschen, Tieren und Sachen lernte der Mensch alles, was er zu seiner individuellen und sozialen Existenz benö-tigte. Den Arbeitsplatz als **gesonderten** Funktionsbereich gab es noch nicht, weder als Arbeitsort noch als Lernort.

Erst mit zunehmender Arbeitsteilung und der daraus resultie-renden Ausgliederung von Berufen und Ständen entstand der Arbeitsplatz als ein von der Wohnstatt abgegrenzter Ort und Funktionskreis. Die Werkstatt des mittelalterlichen Handwerks gilt als klassisches Beispiel für das Lernen am Arbeitsplatz, für eine mögliche **Doppelfunktion** des Arbeitsplatzes als Arbeitsort und Lernort. Mit dem Aufkommen der modernen Naturwissenschaften, der Entwicklung einer konstruktiv-theo-retisch fundierten Technologie wie industrieller Arbeitsformen und einer auf Gewinnmaximierung bedachten Wirtschaftsver-fassung, wurde es immer schwieriger, durch Lernen am Arbeitsplatz eine volle berufliche Qualifikation zu erwerben. Arbeitsplatzexterne Lernorte, Schulen und Lehrwerkstätten beispielsweise, gewannen an Bedeutung. Die wahrscheinlich erste Lehrwerkstatt in Deutschland wurde im Jahre 1821 von der Schnellpressenfabrik Bauer in Würzburg gegründet.

Die Staatseisenbahnen, die Reichsbahn und Bundesbahn wur-den zu den bedeutendsten Wegbereitern und Förderern der Einrichtung von Lehrwerkstätten²⁾. Einem Erlaß des preußi-schen Ministers für Handel, Gewerbe und öffentliche Arbeiten vom 21. Dezember 1878 ist zu entnehmen, daß die ersten Lehrlingswerkstätten bei den Eisenbahnhauptwerkstätten 1879 in Limburg und Fulda eröffnet wurden (vgl. Schwarze, 1918). Der preußische Eisenbahndirektor Robert Garbe war einer der leidenschaftlichsten Verfechter einer Verbesserung der Berufs-ausbildung durch Einrichtung von Lehrwerkstätten (Garbe, 1888).

Im Jahre 1926 gab es 68 zum größten Teil von der metall-verarbeitenden Industrie unterhaltene Lehrwerkstätten, 107 weitere in den Betrieben der Reichsbahn (Tollkühn, 1926, S. 125 ff.)

Heute gibt es in der BRD ca. 2 500³⁾ Lehrwerkstätten. Ihre wachsende Zahl ist ein Indikator dafür, daß der Arbeitsplatz als Lernort unter den Bedingungen einer modernen Industrie-und Dienstleistungsgesellschaft einen Funktionswandel durch-gemacht hat bzw. daß der Arbeitsplatz die Optimierung von Lernprozessen für ein bestimmtes Lernzielsystem (z. B. Fach arbeiter-Qualifikation) **allein** nicht mehr zu bewirken vermag.

3. Eine notwendige Unterscheidung: Lernort Arbeitsplatz – Lernort Betrieb

In der bildungspolitischen und berufspädagogischen Diskus-sion wird selten vom Lernort „Arbeitsplatz“ gesprochen, um so häufiger vom Lernort „Betrieb“. Zur Kennzeichnung des „dualen Systems“ der Berufsbildung bedient man sich der

¹⁾ 17./18. Oktober 1972 in München; gelegentliche Hinweise auf die Deutsche Bundesbahn sind entsprechend einzuordnen.

²⁾ Die große Tradition der Eisenbahnen als Ausbildungsträger scheint auch in der DDR fortzuleben. So wird in einer in diesem Jahre erschi-enen Schrift des Deutschen Institutes für Berufsbildung, Berlin (Ost), Arbeitsklasse – Lehrlinge – klassenmäßige Erziehung, die Betriebsschule des Reichsbahnamt Erfurt mehrfach lobend erwähnt.

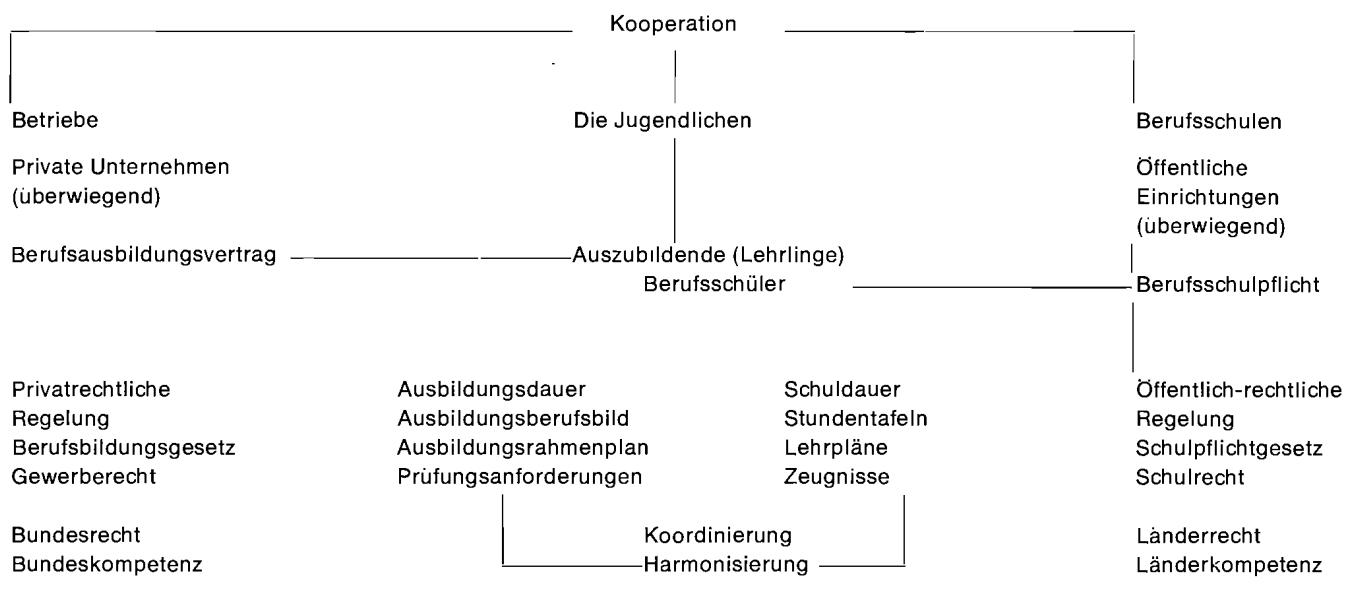
³⁾ 1963 waren es 2069 Lehrwerkstätten.

Begriffe „Betrieb“ und „Schule“ (Berufsschule) (vgl. Münch, 1971, S. 55 ff.).

Eine nähere Durchleuchtung der Gestalt des dualen Systems erweist aber, daß der Betrieb als Lernort eine sehr unklare berufspädagogische Kategorie ist.

Zunächst ist davon auszugehen, daß das duale System sowohl eine Rechtsfigur als auch eine pädagogische Figur ist. Die folgende Grafik soll das duale System als **Rechtsfigur** verdeutlichen:

Tafel 1 Das duale System in der Bundesrepublik als Rechtsfigur

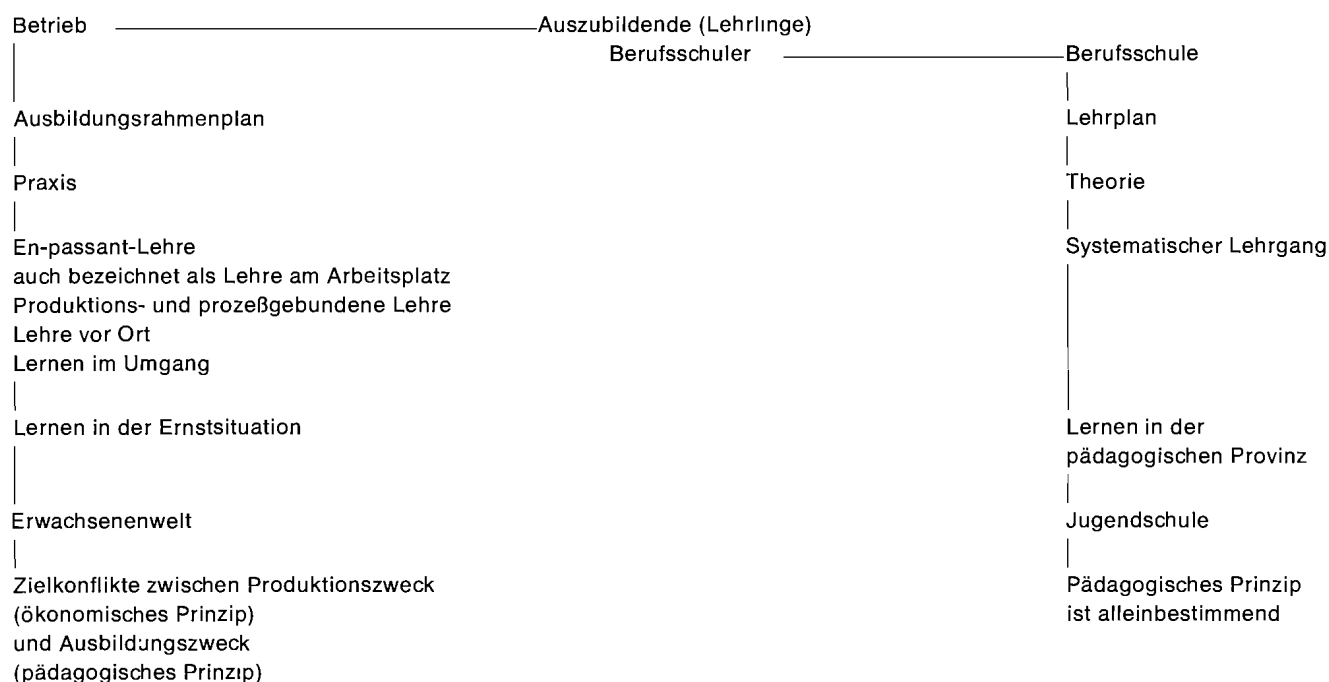


Die Bemühungen zweier Bildungsträger (Betrieb und Berufsschule) sind zur gleichen Zeit und für einen längeren Zeitraum auf dieselbe Personengruppe (Auszubildende/Berufsschüler) gerichtet. Der rechtlich-institutionelle Dualismus bestimmt sich

durch unterschiedliche rechtliche Grundlagen und Kompetenzen.

Als **berufspädagogische Figur** läßt sich das duale System wie folgt darstellen:

Tafel 2 Das duale System als berufspädagogische Figur



Dem aufmerksamen Leser und Betrachter wird jedoch nicht entgangen sein, daß hier (in unzulässiger Weise) berufspädagogische Identität zwischen Arbeitsplatz und Betrieb unterstellt ist. Der Streit um die Lernorte Betrieb und Schule wird in der Tat häufig (bewußt oder unbewußt) unter dieser falschen Prämisse ausgetragen und damit simplifiziert: hier (im Betrieb) lebensnahes und lebenspraktisches Lernen, dort (in der Schule) Vermittlung bloßer Theorie. Eine genaue Ausleuchtung des Betriebes und der Berufsschule unter berufspädagogischem Aspekt erweist jedoch:

- jene klare Trennung von praktischer Ausbildung im Betrieb und theoretischer Ausbildung in der Schule gibt es nicht
- in den Betrieben sind neben dem Arbeitsplatz noch andere Lernorte vorhanden
- in den Berufsschulen sind neben dem Lernort Unterrichtsraum noch andere Lernorte anzutreffen
- in den Betrieben und Berufsschulen befinden sich zum Teil identische Lernorte. Die folgende Tafel soll dies verdeutlichen:

Tafel 3

Betrieb

Lebenswirklichkeit

Pädagogisierungstendenzen
durchAusbilder mit
pädagogischer Ausbildung

Lehrwerkstätten

Lehrbüros

Lehrlaboratorien

Werkschulen

Überbetriebliche Lehrwerkstätten
und Schulungseinrichtungen

Berufsschule

Pädagogische Provinz

Ökonomisierungstendenzen*)
durchLehrer mit wirtschaftsberuflicher
Ausbildung und BetriebserfahrungLehrwerkstätten und
Demonstrationswerkstätten

Lehrbüros

Lehrlaboratorien

Produktionswerkstätten
(selten)

*) Im Sinne größerer Nähe zur Berufswirklichkeit

Tafel 1, 2 und 3 aus: Joachim Munch, Berufsbildung und Berufsbildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland, Bielefeld 1971.

Für die weiteren Überlegungen ist also festzuhalten, daß die berufspädagogische Gleichsetzung von Betrieb und Arbeitsplatz nicht stichhaltig ist.

4. Zur Optimierung von Lernprozessen

Die Lernortdiskussion kann sinnvoll – jedenfalls unter pädagogischem Aspekt – nur im Hinblick auf die Frage geführt werden, an welchen Lernorten welche Lernprozesse mit optimalem Zielerreichungsgrad realisiert werden können.

Maßnahmen, die darauf gerichtet sind, Lernen zu bewirken bzw. Lernprozesse in Gang zu setzen und in Gang zu halten, kann man als pädagogische Konditionierung bezeichnen. Ziel der pädagogischen Konditionierung ist die Optimierung von Lernprozessen, die – ganz allgemein formuliert – auf Verbesserung oder Neuerwerb von Leistungs- und Verhaltensformen gerichtet sind.

Primär ist die Optimierung der Lernprozesse auf einen möglichst hohen Erreichungsgrad des Lernzieles oder Lernzielsystems gerichtet, sekundär werden noch andere (wenn nicht alle, so doch einige) der im folgenden genannten Ziele verfolgt:

- a) schnelles Lernen
- b) leichtes Lernen
- c) dauerhaftes Lernen
- d) transferables Lernen
- e) motivierendes Lernen
- f) kostensparendes Lernen usw.

Lernprozesse, die zwar das Erreichen eines Lernzieles bewirken, aber mit unverhältnismäßig hohem Zeit- und Kostenaufwand, können nicht als optimal bezeichnet werden.

Im weiteren Sinne ist jeder Ort, an dem sich Lernprozesse vollziehen, Lernort. Der Lernort im engeren Sinne ist durch intentionale Förderung und Gestaltung von Lernprozessen bestimmt. Er kann zureichend nicht als ein räumlich-konkretes Gebilde definiert werden, sondern nur als ein komplexes, materielles wie immaterielles **Bedingungsgefüge** für intentionales Lernen. Zu diesem Bedingungsgefüge bzw. zu den **Lernortkomponenten** rechnen in dem hier gemeinten Sinne

- Lernzieladäquate Lerner
- Lernzieladäquate Lerninhalte
- Lernzieladäquate Lehrer

- Lernzielaadquate Erfahrungsräume
- Lernzielaadquate Lehr- und Lernmethoden
- Lernzielaadquate Medien.

Der Grad der Optimierung von Lernprozessen für ein bestimmtes Lernziel ist mehr oder weniger von allen Lernortkomponenten abhängig. Es darf unterstellt werden, daß es für die jeweiligen Lernziele bzw. Lernzielsysteme optimale Kombinationen von Lernortkomponenten und damit auch von unterschiedlichen Lernorten gibt.

Daneben beeinflussen offensichtlich auch lernortexterne Bestimmungs- und Einflußfaktoren Art und Richtung der Lernprozesse. Solche Faktoren können sein:

- Lernzielkompetenz (Lehrpläne, Ausbildungspläne)

- Initiativkompetenz (Schaffung und Gestaltung von Lernorten wie Ausbildungsgängen)
- Technisch-materielle Gestaltungskompetenz (Bauten und Einrichtungen)
- Kontrollkompetenz (Lernzielorientierte Kontrolle der Lernprozesse)

In der folgenden Matrix sind unterschiedliche Lernorte mit ihren externen Bestimmungs- und Einflußfaktoren nach dem Gesichtspunkt der Arbeitsplatznähe (bzw. Arbeitsplatzferne) gruppiert.

Unterstellt ist, daß an den unterschiedlichen Lernorten dasselbe Lernzielsystem angestrebt wird: Praktische Ausbildung für gewerblich-technische Facharbeiterberufe.

Tafel 4

Lernort Kompetenz	Produktionsstätte (Arbeitsplatz)	Berufspädagogisch „gestaltete“ Produktionsstätte (Arbeitsplatz)	Ökonomisch „auf- bereitete“ Lehr- werkstatt (mit Produktivarbeiten)	Betriebliche Lehr- werkstatt (ohne Produktivarbeiten)	Überbetriebliche Lehrwerkstatt (ohne Produktiv- arbeiten)	Schul- werkstatt
Lernzielkompetenz	Bundesministerium für Wirtschaft	Bundesministerium für Wirtschaft	Bundesministerium für Wirtschaft	Bundesministerium für Wirtschaft	Bundesministerium für Wirtschaft	Kultusministerium
Initiativkompetenz	—	Betrieb	Betrieb	Betrieb	Mehrere Betriebe oder Kammer/Kammern	Kultusministerium
Technisch-materielle Kompetenz	—	Betrieb	Betrieb	Betrieb	Mehrere Betriebe oder Kammer/Kammern	Kultusministerium
Kontrollkompetenz	Zuständige Stelle (Kammer)	Zuständige Stelle (Kammer)	Zuständige Stelle (Kammer)	Zuständige Stelle (Kammer)	Zuständige Stelle (Kammer)	Kultusministerium



ZUNEHMENDE „ARBEITSPLATZNÄHE“

ermöglicht und verstärkt tendenziell:

- | | |
|-----------------------|--------------------|
| 1. Improvisierung | } der Lernprozesse |
| 2. Okkasionalisierung | |
| 3. Ökonomisierung | |
| 4. Spezialisierung | |
| 5. Aktualisierung | |
| 6. Konkretisierung | |

ZUNEHMENDE „ARBEITSPLATZFERNE“

ermöglicht und verstärkt tendenziell:

- | | |
|---------------------|--------------------|
| 1. Planung | } der Lernprozesse |
| 2. Systematisierung | |
| 3. Pädagogisierung | |
| 4. Generalisierung | |
| 5. Perspektivierung | |
| 6. Theoretisierung | |

(Verbesserte Fassung einer von Joachim Münch im Rahmen der „Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung beruflicher Bildung“ entwickelten Tafel: Zur Optimierung der Lernprozesse an verschiedenen Lernorten der Sekundarstufe II)

Die systematisch-empirisch noch nicht verifizierte Hypothese einer **tendenziellen** Beeinflussung der Lernprozesse durch unterschiedliche Lernorte (bei **gleichem** Lernzielsystem) hat einen hohen Grad an Plausibilität. Es gibt ebenso gute Gründe für die Annahme, daß die optimale Erreichung unterschiedlicher Lernziele an unterschiedliche Lernorte bzw. Lernortkombinationen gebunden ist. Zur Stützung dieser Hypothese wird zuerst eine Lernort-Typologie entwickelt. Dann werden die möglichen didaktischen Funktionen des Arbeitsplatzes als Lernort dargestellt und diskutiert sowie ausgewählte Arbeitsplätze durch Anforderungskriterien charakterisiert. Schließlich wird auf dieser Grundlage ein ausgewählter Ausbildungsgang hinsichtlich seiner „Lernortstimmigkeit“ reflektiert.

5. Typologie der Lernorte

Es ist bereits darauf hingewiesen worden, daß die Bezeichnung „Betrieb“ keine hinreichende Lernortpräzisierung darstellt. Der Betrieb ist Träger unterschiedlichster Lernorte, und

zwar entweder mit rechtlich-institutioneller Legitimation im Rahmen des dualen Systems oder aber als „Erfüllungsgehilfe“ für im Verantwortungsbereich öffentlicher beruflicher Schulen angesiedelter Lernprozesse und Ausbildungsgänge⁴⁾.

Im ersten Falle kooperiert der Betrieb mit der öffentlichen Berufsschule, im zweiten Falle ist der Betrieb als Lernortträger einer öffentlichen berufsbildenden Schule **instrumental** zugeordnet. Über den berufspädagogisch-didaktischen Charakter des Lernortes „Betrieb“ ist jedoch auch mit dieser Unterscheidung nichts ausgesagt, eben weil Betriebe, insbesondere Groß- und Mittelbetriebe, den organisatorisch-rechtlichen wie technisch-ökonomischen Rahmen für sehr verschiedene Lernorte darstellen.

Dies gilt in ähnlicher Weise für die öffentlichen berufsbildenden Schulen. Die folgende Typologie des Lernortes bedient

⁴⁾ Beispielsweise bei der Durchführung der Praktika für Fachoberschule!

sich deshalb ganz bewußt nicht der Kategorien „Betrieb“ und „Schule“:

A) Typologie des Lernortes Arbeitsplatz nach dem Grade der Pädagogisierung

a) Arbeitsplätze mit bloßer berufspädagogischer Funktionalität:

Alle Arbeitsplätze, an denen sich Lernprozesse vollziehen, ohne daß hinsichtlich ihrer Auswahl oder Gestaltung darauf Bedacht genommen wird.

b) Arbeitsplätze mit berufspädagogischer Intentionalität. Berufspädagogisch ausgewählte Arbeitsplätze

— nach Arbeitsanfall

(quantitativ und qualitativ: so müssen z. B. die zu erlernenden Fertigkeiten oder Dienstverrichtungen in genügender Zahl und überschaubarer Vielfalt vorkommen).

— nach technischer Ausstattung

— nach Personalausstattung

Berufspädagogisch gestaltete Arbeitsplätze

— berufspädagogisch gesteuerter Arbeitsanfall

— Arbeit ohne Zeitvorgabe bzw. berufspädagogisch gesteuerte Zeitvorgabe

— Ausbildungspersonal mit besonderer fachlicher wie pädagogischer Eignung und Ausbildung

— besondere Sicherheitsvorkehrungen

— besondere Hilfsvorrichtungen

— geplanter und gezielter Einbau in das Gesamtcurriculum (auf berufspädagogisch gestaltete oder doch wenigstens ausgewählte Arbeitsplätze zielt auch der § 22 – „Eignung der Ausbildungsstätte“ – des Berufsbildungsgesetzes ab!)

B) Typologie arbeitsplatzexterner Lernorte nach dem Grade zunehmender Distanz von der Arbeitswirklichkeit (betriebsintern und betriebsextern)

a) Simulator⁵⁾

b) Lehrwerkstatt

Lehrlabor	mit Produktivarbeiten bzw. Produktivdienstleistungen.
Schulungsluk	
Schulflugzeug	
usw.	

c) Lehrwerkstatt

Lehrlabor	ohne Produktivarbeiten bzw. Produktivdienstleistungen
Lehrburo	
Schulungsluk	
Schulflugzeug	
usw.	

d) Unterrichtsraum

Ob ein Unterrichtsraum Teil einer öffentlichen berufsbildenden Schule, einer überbetrieblichen Ausbildungsstätte oder eines Betriebes ist, spielt hinsichtlich seiner spezifischen Möglichkeiten und Grenzen als Lernort prinzipiell keine Rolle; es ist jedoch der mögliche Einfluß lernortexterner Faktoren zu beachten.

6. Didaktische Funktionen des Lernortes Arbeitsplatz

Mit der Nennung und Systematisierung der didaktischen Funktionen des Lernortes Arbeitsplatz soll eine Antwort auf die Frage versucht werden, welche Lernziele und Lerninhalte im Bezugssystem berufsqualifizierender Ausbildungsgänge am

Arbeitsplatz und durch den Arbeitsplatz realisiert werden können. Offensichtlich erfüllen die meisten Arbeitsplatztypen und ihre konkreten mannigfaltigen Ausprägungen mehrere der im folgenden genannten didaktischen Funktionen. Sofern verschiedene Arbeitsplatztypen mit differenten Anforderungskriterien und bei unterschiedlich gewichteten Anforderungskriterien gleiche didaktische Funktionen erfüllen, ist im einzelnen der mögliche Realisierungsgrad zu überprüfen. Die Zuordnung didaktischer Funktionen zum Lernort Arbeitsplatz schließt nicht aus, daß diese auch mehr oder weniger optimal an arbeitsplatzexternen Lernorten erfüllt werden können. Im einzelnen lassen sich folgende didaktische Funktionen des Lernortes Arbeitsplatz isolieren:

A Lernen beruflicher Fertigkeiten

B Orientierung über den Arbeitsplatz

C Motivation für arbeitsplatzexternes Lernen

D Funktionale und applikative Integration arbeitsplatzbezogener Lerninhalte

E Verantwortungsentwicklung

F Geläufigkeitstraining

G Physiologische Gewöhnung

H Regeneration des Kenntnis- und Erfahrungsstandes

Zu A (Lernen beruflicher Fertigkeiten)

Mit Fertigkeiten sind nicht lediglich berufstypische und arbeitsplatzbezogene manuelle „skills“ gemeint. Berufliche „Praxis“ ist nicht auf manuelles Tun beschränkt, sondern umfaßt die Gesamtheit motorischer, kognitiver und affektiver Fähigkeiten, die erforderlich sind, um bestimmte berufliche Leistungen zuverlässig in der gewünschten erforderlichen Qualität zu erbringen. Dazu gehört ein Haarschnitt ebenso wie die Herstellung eines Drehteils mit vorgeschriebener Toleranz, die Durchführung einer Systemanalyse und die Beherrschung einer Flugzeuglandung. Es besteht kaum Dissens darüber, daß mit zunehmender Komplizierung der Arbeitsplätze und wachsender Entkonkretisierung bzw. Entdinglichung von Produktions- und Dienstleistungsprozessen das Lernen am Arbeitsplatz nicht oder nur noch bedingt berufliche Qualifikationen in der gewünschten Weise zu sichern vermag.

Anders ausgedrückt: Berufliche Qualifikation ist nur an „einfachen“ Arbeitsplätzen und nur für weniger anspruchsvolle Berufe ausschließlich im Zugriff des Vormachens und Nachmachens zu gewinnen.

Zu B (Orientierung über den Arbeitsplatz)

Wie sieht der Arbeitsplatz aus? Was geschieht am Arbeitsplatz? Welche spezifischen Bedingungen herrschen am Arbeitsplatz? Welchen psycho-physiologischen Belastungen ist man am Arbeitsplatz ausgesetzt?

Betriebsbesichtigungen, Betriebserkundungen und Betriebspraktika, von Schulen durchgeführt, dienen wenigstens zum Teil der Orientierung über (künftige) Arbeitsplätze. Während die Betriebsbesichtigungen zumeist nur oberflächlich orientieren, geben angeleitete und reflektierte Betriebspraktika eine differenziertere Orientierung.

Sofern Arbeitsplätze in ihren technologisch-funktionalen Zusammenhängen wie Abläufen, aber auch hinsichtlich der Interaktionen wie Interrelationen der Arbeitenden überschaubar, konkret und transparent sind, ist Orientierung über den Arbeitsplatz am besten am Arbeitsplatz selbst zu gewinnen, und dies in relativer Kürze. (In ganz einfachen Verhältnissen tritt Orientierung als eigene Lernphase überhaupt nicht in Erscheinung.)

An komplizierteren, differenzierteren und abstrakteren Arbeitsplätzen kann durch Verlängerung der Phase unmittelbarer Anschauung nur noch begrenzt ein Orientierungsgewinn erzielt werden. Hier bedarf es gesonderter Lernprozesse, für die

⁵⁾ Zum Beispiel Flugsimulator! Für das relativ neue Fachgebiet Simulation hat sich jedoch noch keine einheitliche, allgemein anerkannte Terminologie herausgebildet. Mit der folgenden Definition wird man jedoch die Mehrheit der Meinungen treffen: „Unter der Bezeichnung Simulation werden in der Fachliteratur bestimmte Formen der Modellanalyse zusammengefaßt, deren gemeinsames Merkmal in dem experimentellen Betreiben von Modellen besteht“ (Mertens, P.; Simulation, Stuttgart, 1969 [Sammlung Poeschel]).

arbeitsplatzexterne Lernorte im allgemeinen besser geeignet sind.

Zu C (*Motivation für arbeitsplatzfernes Lernen*)

Die Motivation für außerhalb des Arbeitsplatzes angesiedelte Lernprozesse resultiert im Vollzug der Ernstarbeit aus der Gewinnung von Einsichten in die Notwendigkeit der Theorie und in die Interdependenz von Theorie und Praxis. Ähnliche Motivationsverstärkungen zeigen sich auch an arbeitsplatzähnlichen Lernorten (Lehrwerkstatt, Simulator usw.). Allerdings treten die Folgen mangelnder Kenntnisse und mangelnden Informationsstandes beim Arbeitsvollzug in der Ernstsituation deutlicher zutage.

Zu D (*Funktionale und applikative Integration arbeitsplatzbezogener Lerninhalte*)

Gemeint ist die Anwendung des zu verschiedenen Zeiten und an verschiedenen Lernorten Gelernten in komplexen und variablen Anforderungssituationen am Arbeitsplatz. Diese funktionale und applikative Integration ist allerdings auch an arbeitsplatzähnlichen Lernorten möglich. Die konkrete Fülle und die Realistik der Anforderungssituationen an Arbeitsplätzen sind jedoch als Vorzug anzusehen.

Zu E (*Verantwortungsentwicklung*)

Diese didaktische Funktion des Arbeitsplatzes als Lernort ist vor allem zu beachten, wenn die Tätigkeit an einem Arbeitsplatz mit besonderer Verantwortung für Menschen und Material verknüpft ist. Die Gewöhnung an Verantwortung ist in letzter Konsequenz nur in der Verantwortung selbst, also in der Ernstsituation, möglich. Ein schrittweises Hinführen über Teilverantwortung zur vollen Verantwortung bzw. zu einem höheren Verantwortungsgrad ist möglich, für manche Arbeitsplätze unerlässlich. Es wird zum Beispiel niemand Pilot einer großen Passagiermaschine, der nicht eine Mindestzeit als Kopilot geflogen ist.

Zu F (*Geläufigkeitstraining*)

Es darf unterstellt werden, daß das Geläufigkeitstraining prinzipiell zu jedem Ausbildungsgang, zu jeder beruflichen Qualifizierung gehört. Je nach Art des Arbeitsplatzes und der geforderten beruflichen Leistung gibt es graduelle Unterschiede hinsichtlich

- a) der Bedeutung von Geläufigkeit für eine vollwertige und vollverantwortliche Berufsausübung
- b) der Art und Weise sowie der Zeit, in der eine solche Geläufigkeit erlangt werden kann.

Die an vielen Arbeitsplätzen übliche und für notwendige erachtete sog. „Einarbeitungszeit“ erfüllt wenigstens partiell die Funktion des Geläufigkeitstrainings. Sofern der Arbeitende in der Einarbeitungszeit bereits volle Bezahlung erhält, zählt diese tarifrechtlich nicht zur Ausbildung.

An Arbeitsplätzen mit extremen Arbeitsbedingungen und für Tätigkeiten mit hoher Verantwortung für Menschen und Material wäre ein solches Vorgehen zu risikoreich. In diesen Fällen wird das Geläufigkeitstraining entweder für Teilfunktionen oder auch für die Gesamtfunktionen an arbeitsplatzfernen Lernorten durchgeführt und/oder unter besonderer Anleitung, Betreuung und Überwachung am Arbeitsplatz selbst.

Zu G (*Physiologische Gewöhnung*)

Die Rolle, welche die physiologische Gewöhnung bzw. Belastbarkeit an extremen Arbeitsplätzen bzw. an Arbeitsplätzen mit extremen Arbeitsbedingungen spielt, darf nicht unterschätzt werden. Es kommt nicht selten vor, daß jemand den von ihm gewählten Beruf nicht ausüben kann, weil es ihm nicht gelingt, sich an die besonderen Arbeitsbedingungen zu gewöhnen. Aus diesem Grunde muß die physiologische Gewöhnung für bestimmte Berufe und Arbeitsplätze Teil der Ausbildung sein. Sie hat in erster Linie am Arbeitsplatz selbst zu geschehen.

Zu H (*Regeneration des Kenntnis- und Erfahrungsstandes*)

Für nicht wenige berufliche Positionen bedarf es bestimmter Grund- und Vorerfahrungen an einem anderen Arbeitsplatz (hier Sekundärarbeitsplatz genannt) als Voraussetzung für volle Arbeitsleistung am eigentlichen Arbeitsplatz (hier Primärarbeitsplatz genannt). So ist für den Schulrat die Schule, insbesondere die Schulklasse, wichtiger Sekundärarbeitsplatz; für den Lehrer der Berufsschule mag dies der Betrieb sein, für den Internisten das Labor usw.

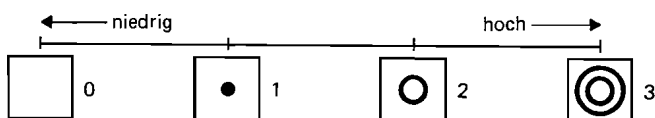
Bleibt der Kenntnis- und Erfahrungsstand hinsichtlich des Sekundärarbeitsplatzes hinter der Entwicklung zurück, so kann dies Fehlverhalten am Primärarbeitsplatz zur Folge haben. Insofern ist in gewissen Abständen eine absichtsvolle Regeneration des Kenntnis- und Erfahrungsstandes über den Sekundärarbeitsplatz notwendig. Dies kann im übrigen auch am Primärarbeitsplatz erforderlich sein, wenn der Arbeitende für längere Zeit aus dem Arbeitsprozeß ausgeschieden ist (berufliche Reaktivierung!), oder aber, wenn sich die Arbeitsanforderungen durch technischen Fortschritt wesentlich gewandelt haben.

7. Charakterisierung ausgewählter Arbeitsplatztypen durch Anforderungskriterien

Ganz offensichtlich hängen Zahl, Art und Gewicht der didaktischen Funktionen eines Arbeitsplatztypus, für den qualifiziert werden soll, wesentlich von seinem spezifischen Anforderungscharakter ab. Je nachdem, ob mehr oder weniger didaktische Funktionen des Arbeitsplatzes unter Beachtung des Prinzips der Lernprozeßoptimierung zur Geltung kommen müssen oder können, variiert die Rolle des Arbeitsplatzes als Lernort im Lernortgefüge eines Ausbildungsganges.

Die folgende Matrix (Tafel 5) enthält achtzehn Anforderungskriterien⁶⁾, von denen die Verfasser glauben, daß sie geeignet sein könnten, Arbeitsplatztypen hinsichtlich ihrer Anforderungen hinreichend zu charakterisieren, um daraus Folgerungen für die Gestaltung von Ausbildungsgängen nach Lernortanteilen – und zwar unter besonderer Berücksichtigung des Arbeitsplatzes als Lernort – zu ziehen. (Die ebenfalls wichtige Frage der Lernortsequenzen wird hier außer acht gelassen bzw. nicht ausdrücklich reflektiert.)

Die **Gewichtung** der Kriterien, deren Stimmigkeit noch im einzelnen von Experten zu überprüfen wäre, geschieht durch Skalierung unter Benutzung folgender Symbole:



1. Komplexe motorische Anforderungen, kognitiv initiiert und gesteuert, hoher Habitualisierungsgrad motorischer Aktivitäten **versus** einfache motorische Anforderungen.
2. Hohe allgemein-theoretische Anforderungen **versus** einfache Anforderungen.

⁶⁾ Es wäre zu prüfen, ob es noch andere relevante Anforderungskriterien gibt. Das hier vorgestellte System von Anforderungskriterien ist nicht identisch mit Arbeitsplatzbeschreibungen oder Tätigkeits- bzw. Berufsbeschreibungen, gleichwohl sind arbeitsplatzanalytische und berufsanalytische Überlegungen wie Untersuchungen eine wichtige Basis für die Entwicklung und Gewichtung solcher (formalen, also nicht inhaltlich formulierten) Anforderungskriterien. Die Kriterien 1–6 wurden taxonomisch formuliert.

Kognitiv nach B. S. Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I*; New York, 1956.

Affektiv nach D. R. Krathwohl, *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II*; New York, 1964.

Motorisch nach F. M. Kath, Vorschlag zu einer Taxonomie des motorischen Bereiches; Deutsche Berufs- und Fachschule, 1970/12.

Die taxonomische Kennzeichnung wurde der Einfachheit halber weggelassen.

Tafel 5

Beruf Arbeitsplatz Anforderungskriterien		Schranken- wärter	Schalterbe- amter (Post)	Friseur	Werkzeug- macher	Busfahrer	Lokomotiv- führer	Kapitan	Pilot
		Eisenbahn- schranke	Schalter- raum	Friseur- salon	Betriebsmit- telab in der Industrie	Bus	Lokomotive	Schiff	Flugzeug
		a	b	c	d	e	f	g	h
1	Komplexe motorische Anforderungen			•	⊙	⊙	•	•	⊙
2	Allgemein-theoretische Anforderungen		•	•	•		⊙	⊙	⊙
3	Technisch-kognitive Anforderungen		•	•	•	•	⊙	⊙	⊙
4	Persönliches Engagement	⊙		•	⊙	•	⊙	⊙	⊙
5	Verantwortung gegenüber Menschen	⊙				⊙	⊙	⊙	⊙
6	Erfahrungsgrad		•	•	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙
7	Bewegungseinschränkung				⊙	⊙	⊙		⊙
8	Schmutzbelastung			•	⊙				
9	Lichtbedingungen				⊙	⊙	⊙	⊙	⊙
10	Geräuschbelastigungen				⊙	•	⊙	•	⊙
11	Geruchsbelastigungen				•	•	•		
12	Kooperative Arbeit		•					•	•
13	Menschenführung							⊙	⊙
14	Publikumsnahe Arbeit		⊙	⊙		⊙		•	
15	Vorschriftenbestimmte Arbeit	⊙	⊙			⊙	⊙	⊙	⊙
16	Zeitbestimmte Arbeit	⊙	•	•		⊙	⊙	⊙	⊙
17	Gefährdung des Menschen				•	⊙	⊙	⊙	⊙
18	Gefährdung von Sachwerten				⊙	⊙	⊙	⊙	⊙

3. Hohe technisch-kognitive Anforderungen **versus** einfaches Faktenwissen.
4. Starkes persönliches Engagement **versus** gelenkte und gezielte Aufmerksamkeit.
5. Hohe Verantwortung gegenüber Menschen **versus** gehorsames Folgeleisten.
6. Hoher Erfahrungsgrad, durch umfangreiche Erfahrungen gewonnene Sicherheit des Erkennens und Abschätzens **versus** mögliche Situationserfassung ohne Erfahrung.
7. Extreme Bewegungseinschränkung **versus** freie Beweglichkeit.
8. Extreme Schmutzbelastung **versus** Sauberkeit am Arbeitsplatz.
9. Extreme Lichtbedingungen **versus** normales Tageslicht.
10. Extreme Geräuschbelastigungen **versus** normale Geräuschbedingungen.
11. Extreme Geruchsbelastigungen **versus** reine und frische Luft.
12. Vorwiegend kooperative Arbeit insbesondere im Sinne von Gruppenarbeit **versus** Einzelarbeit.
13. Vorwiegend menschenführende Funktion **versus** Untergebenenverhältnis.
14. Vorwiegend publikumsnahe Arbeit **versus** publikumsferne Arbeit.

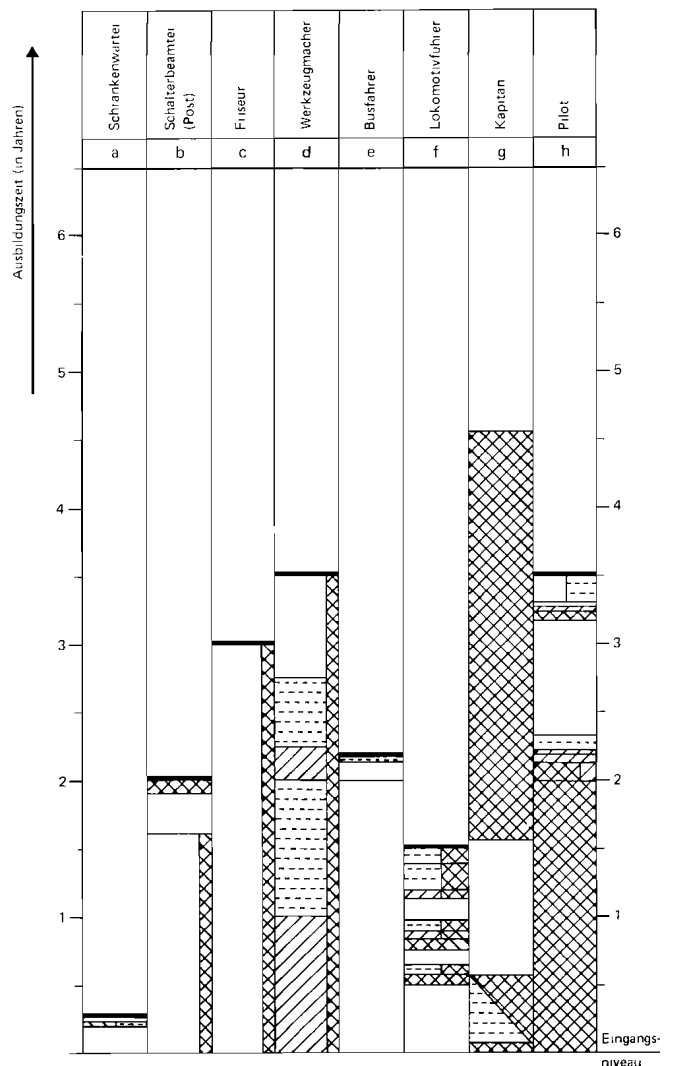
15. Arbeitsbestimmung durch zahlreiche und schwierige Vorschriften **versus** Arbeitsmöglichkeiten nach freiem Ermessen.
16. Hoher Grad von Zeitabhängigkeit durch vorgegebene Fahr-, Zeit- und Ablaufpläne **versus** Arbeiten nach eigener Zeiteinteilung.
17. Extreme Gefährdung des Menschen **versus** geringe Gefährdung.
18. Hohe Gefährdung von Sachwerten **versus** geringe Gefahrenrisiken.

8. Lernortanteile ausgewählter Bildungsgänge

Bevor im nächsten Abschnitt ein ausgewählter Bildungsgang auf der Grundlage der entwickelten Parameter reflektiert wird, ist noch an ausgewählten **gegenwärtigen** Ausbildungsgängen die je unterschiedliche (quantitative) Rolle des Arbeitsplatzes als Lernort zu verdeutlichen⁷⁾. (Tafeln 6, 7 und 8; siehe dazu die Symbole für die Lernorttypen in Abschnitt 9, Seite 26).

- 7) a) Ausbildungsunterlagen der Deutschen Bundesbahn
- b) Auskunft des Ausbildungsreferenten des Hauptpostamtes Kaiserslautern
- c) Berufliche Ordnungsmittel
- d) Berufliche Ordnungsmittel (Typische Ausbildung in der Industrie, Beispiel Pfaff AG, Kaiserslautern)
- e) Auskunft des Ausbildungsreferenten der Stadt. Verkehrsbetriebe Kaiserslautern
- f) Ausbildungsunterlagen der Deutschen Bundesbahn
- g) Unterlagen und Auskunft der Seefahrtsschule Bremen
- h) Unterlagen und Auskunft der Deutschen Lufthansa, Frankfurt/Main

Tafel 6 Ausbildungsgänge nach Lernorten



9. Reflexion eines Ausbildungsganges auf der Grundlage der entwickelten Parameter

Es stellt sich die Frage, ob diese Ausbildungsgänge hinsichtlich der Art der Lernorte und ihrer zeitlichen Anteile optimal sind. Ist systematisch darüber nachgedacht worden, ob der Arbeitsplatz, die Lehrwerkstatt oder der Unterrichtsraum der richtige Lernort ist bzw. ob die vorgenommene Kombination verschiedener Lernorte einen optimalen Erreichungsgrad des Lernzielsystems ermöglicht?

Für den Ausbildungsgang des Friseurs soll unter Benutzung der entwickelten Parameter eine Antwort gewagt werden. Rufen wir uns diese Parameter noch einmal in Erinnerung:

- 1) Achtzehn Anforderungskriterien des Arbeitsplatzes mit jeweils vier Gewichtungen.
- 2) Acht didaktische Funktionen des Arbeitsplatzes.
- 3) Sechs Sekundärziele der Optimierung von Lernprozessen.
- 4) Vier Lernorttypen:

- ☐ der Arbeitsplatz mit bloßer berufspädagogischer Funktionalität,
- ☒ der pädagogisierte (berufspädagogisch ausgewählt oder gestaltet) Arbeitsplatz,
- ☒ die Lehrwerkstatt, das Lehlabor usw. mit/ohne Produktivarbeiten bzw. Produktivdienstleistungen (hier einschließlich Simulator),
- ☒ der Unterrichtsraum.

Die Matrix „Anforderungskriterien“ (Tafel 5) weist für den Arbeitsplatz des Friseurs acht relevante Kriterien aus. Das Beziehungsgefüge zwischen den Anforderungskriterien einerseits und den didaktischen Funktionen wie den Sekundärzielen andererseits sowie die daraus resultierenden Konsequenzen für Lernortpräferenzen sollen im folgenden am Beispiel des Anforderungskriteriums Nr. 1 (komplexe motorische Anforderungen) verdeutlicht werden:

Zur Ausübung des Friseurberufes müssen bestimmte komplexe motorische Anforderungen beherrscht werden. Diese müssen gelernt werden. Insofern darf das Anforderungskriterium „komplexe motorische Anforderungen“ (wie im übrigen jedes andere Anforderungskriterium) als (formales) Lernziel-system angesehen werden.

Welche Bedeutung haben die didaktischen Funktionen für dieses Anforderungskriterium? Was heißt z. B. „Orientierung“ für „komplexe motorische Anforderungen“?

Hat man sich Klarheit darüber verschafft, kann man weiter fragen:

An welchem „Lernort“ orientiert man sich „schnell“?

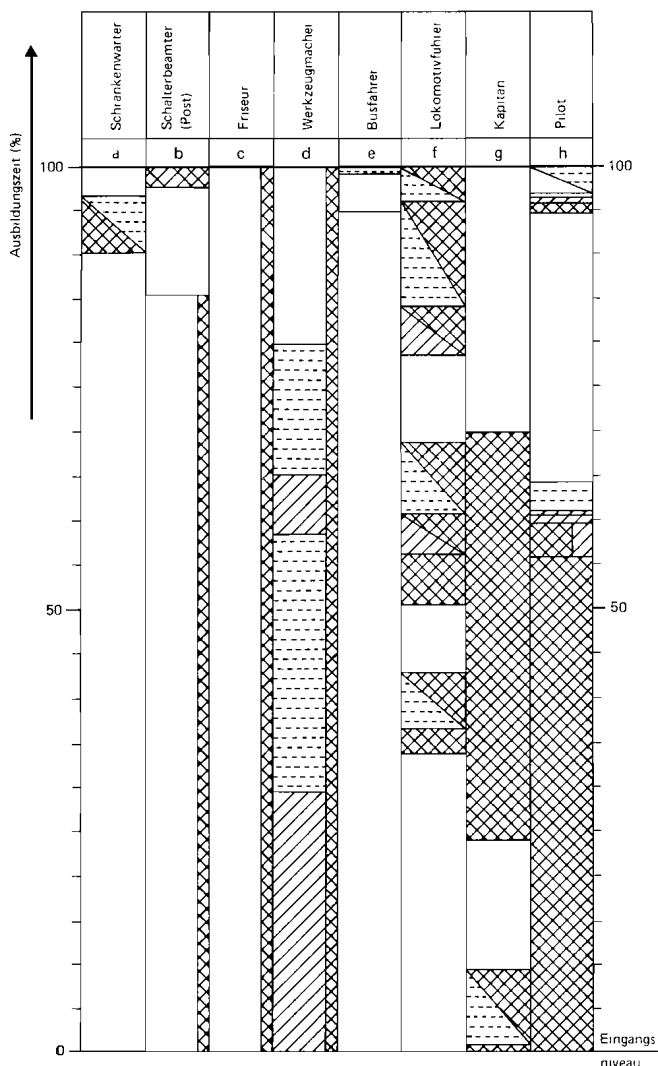
An welchem „Lernort“ orientiert man sich „leicht“?

Und so weiter.

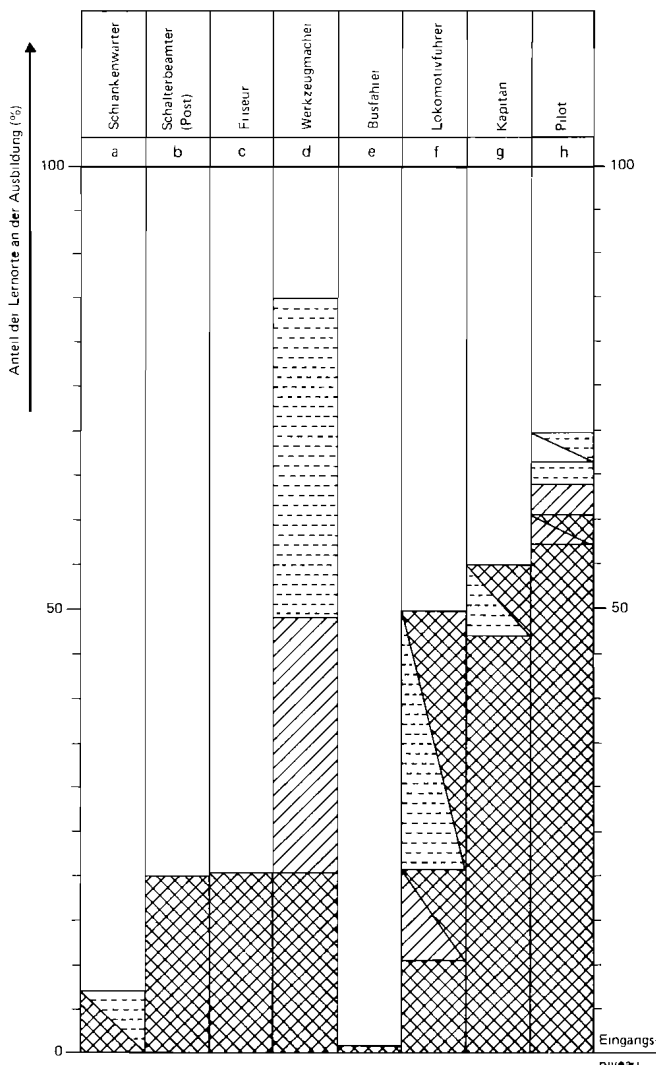
Ist es stets der gleiche Lernort?

In dieser Weise werden alle didaktischen Funktionen und alle (möglichen oder notwendigen) Sekundärziele der Lernprozeß-

Tafel 7 Relativer Anteil der Lernorte



Tafel 8 Prozentualer Anteil der aggregierten Lernorte aus Tafel 7




optimierung reflektiert, um für jedes Sekundärlernziel die Lernortpräferenz zu ermitteln.




























































Bei acht didaktischen Funktionen und sechs Sekundärlernzielen bedarf es 48mal eines analytischen Nachdenkens, und das für **ein** Anforderungskriterium.

Eine Erleichterung dieses Vorgehens ermöglicht Tafel 9, die mit ihren 8 Zeilen für die didaktischen Funktionen und ihren 6 Spalten für die Sekundärlernziele eine **Ordnungshilfe** geben soll.

Beispielhaft werden einige Eintragungen hinsichtlich ihrer Aussagen interpretiert:

- Setzen wir die didaktische Funktion B (Orientierung) in Beziehung zum Sekundärlernziel „schnelles Lernen“ (Spalte a). Offensichtlich ist für das „Orientieren“ über „komplexe motorische Anforderungen“ für „schnelles Lernen“ der „Friseursalon“ der geeignetste Lernort. Kürzer formuliert: Der „Friseursalon“ ist der geeignetste Lernort für „schnelles Orientieren“ über „komplexe motorische Anforderungen“. (Vgl. das entsprechende Symbol in Tafel 9.)
- Für „leichtes Lernen“ (Spalte b) erweist sich bei derselben didaktischen Funktion (B – Orientierung) ein anderer Lernort als geeigneter. Für ein „leichtes Orientieren“ über „komplexe motorische Anforderungen“ erscheint der „pädagogisierte Arbeitsplatz“ (Lehrsalon) als besserer Lernort.
- Ein In-Beziehung-Setzen von „dauerhaftem Lernen“ (Spalte c) zu wiederum derselben didaktischen Funktion (B) führt zu der nicht sinnvollen Fragestellung nach einer „dauerhaften Orientierung“. Damit erübrigt sich die Ermittlung einer Lernortpräferenz. (Vgl. die Kennzeichnung in der Tafel 9 durch )

Tafel 9 – 1






























































Anforderungskriterium	Didaktische Funktion	Geeigneter Lernort für Sekundärziele der Lernprozeßoptimierung						Lernortpräferenz
		a	b	c	d	e	f	
1  Komplexe motorische Anforderungen	A Fertigkeiten							
	B Orientierung							
	C Motivation							
	D Integration							
	E Verantwortung							
	F Gelaufigkeit							
	 Gewöhnung							
	 Regeneration							

- Im folgenden Beispiel wird die Irrelevanz einer didaktischen Funktion (G – Gewöhnung) für dieses Anforderungskriterium (1 – komplexe motorische Anforderungen) aufgezeigt: Die Gewöhnung an „motorische Anforderungen“ ist keine sinnvolle Problemstellung. (Deshalb greift hier auch nicht die Einbringung des Parameters „Sekundärlernziele“.) In der Tafel 9 ist deshalb die gesamte Zeile „G“ gestrichen. Relevant ist es dagegen, nach dem geforderten Erfahrungsgrad (Anforderungskriterium Nr. 6) zu fragen.


























































In einem zweiten Schritt werden nun für jede der didaktischen Funktionen die maximal sechs Lernortpräferenzen zu **einem** präferenten Lernort (Spalte „Lernortpräferenz“) in Tafel 9 zusammengefaßt. In den meisten Fällen ist die Präferenz eindeutig. In Grenzfällen (z. B. Tafel 9–3, Zeile E) mußte die Erfahrung der Autoren den Ausschlag geben. Aus der Akkumulation der Spalten Lernortpräferenz der acht Teile der Tafel 9 (Tafeln 9–1 bis 9–8) ergibt sich eine neue Matrix mit acht Spalten und acht Zeilen (Tafel 10). Von 64 möglichen Eintragungen erscheinen als Ergebnis der Reflexion 36 als sinnvoll.

In einem weiteren und dritten Schritt werden die 36 Lernortpräferenzen für die einzelnen Anforderungskriterien zu „Lernortpräferenzen bezogen auf Anforderungskriterien“ (siehe Block am Fuß der Tafel 10) aggregiert. Die Gewichtung der Lernortpräferenzen der einzelnen didaktischen Funktionen konnte im vorliegenden Falle nur mit Hilfe der zwar reflektierten, aber begrenzten Erfahrung der Autoren geschehen. Insbesondere fehlte als weiterer Parameter die Zeitkomponente, zu deren Ermittlung und Evaluierung (wie auch der anderen Parameter) es gezielter empirischer Forschungen bedarf. Dieser Zeitkomponente kommt ganz evident große Bedeutung zu.


























































Tafel 9 – 2 (Fortsetzung)

Anforderungskriterium	Didaktische Funktion	Geeigneter Lernort für Sekundärziele der Lernprozeßoptimierung						Lernortpräferenz
		a	b	c	d	e	f	
2  Allgemeintheoretische Anforderungen	A Fertigkeiten							
	 Orientierung							
	C Motivation							
	 Integration							
	E Verantwortung							
	 Gelaufigkeit							
	 Gewöhnung							
	H Regeneration							


























































Tafel 9 – 3 (Fortsetzung)

Anforderungs-kriterium	Didaktische Funktion	Geeigneter Lernort für Sekundärziele der Lernprozessoptimierung						Lernort-präferenz
		a	b	c	d	e	f	
3 	A Fertigkeiten							
	B Orientierung							
	C Motivation							
	Ø Integration							
	E Verantwortung							
	F Gelaufigkeit							
	Ø Gewohnung							
Technisch-kognitive Anforderungen	H Regeneration							


























































Tafel 9 – 4 (Fortsetzung)

Anforderungs-kriterium	Didaktische Funktion	Geeigneter Lernort für Sekundärziele der Lernprozessoptimierung						Lernort-präferenz
		a	b	c	d	e	f	
4 	A Fertigkeiten							
	B Orientierung							
	C Motivation							
	D Integration							
	E Verantwortung							
	F Gelaufigkeit							
	Ø Gewohnung							
Persönliches Engagement	H Regeneration							


























































Tafel 9 – 5 (Fortsetzung)

Anforderungs-kriterium	Didaktische Funktion	Geeigneter Lernort für Sekundärziele der Lernprozessoptimierung						Lernort-präferenz
		a	b	c	d	e	f	
6 	A Fertigkeiten							
	B Orientierung							
	C Motivation							
	D Integration							
	E Verantwortung							
	F Gelaufigkeit							
	Ø Gewohnung							
Erfahrungsgrad	H Regeneration							


























































Tafel 9 – 6 (Fortsetzung)

Anforderungs-kriterium	Didaktische Funktion	Geeigneter Lernort für Sekundärziele der Lernprozessoptimierung						Lernort-präferenz
		a	b	c	d	e	f	
8 	A Fertigkeiten							
	B Orientierung							
	C Motivation							
	D Integration							
	E Verantwortung							
	F Gelaufigkeit							
	G Gewohnung							
Schmutzbelastigung	H Regeneration							









































































Tafel 9 – 7 (Fortsetzung)

Anforderungskriterium	Didaktische Funktion	Geeigneter Lernort für Sekundärziele der Lernprozessoptimierung						Lernortpräferenz
		a	b	c	d	e	f	
14  Publikumsnahe Arbeit	A Fertigkeiten							
	B Orientierung							
	C Motivation							
	D Integration							
	E Verantwortung							
	F Gelaufigkeit							
	G Gewohnung							
	H Regeneration							

Tafel 9 – 8 (Fortsetzung)

Anforderungskriterium	Didaktische Funktion	Geeigneter Lernort für Sekundärziele der Lernprozessoptimierung						Lernortpräferenz
		a	b	c	d	e	f	
16  Zeitbestimmte Arbeit	A Fertigkeiten							
	B Orientierung							
	C Motivation							
	D Integration							
	E Verantwortung							
	F Gelaufigkeit							
	G Gewohnung							
	H Regeneration							

Tafel 10

Didakt. Funktion	Arbeitsplatz – Anforderungskriterien							
	1	2	3	4	6	8	14	16
A								
B								
C								
D								
E								
F								
G								
H								
       								
Lernortpräferenzen bezogen auf Anforderungskriterien								

Die aus den Anforderungskriterien sich ergebenden Lernziele sind – ceteris paribus – mit unterschiedlichem Lernzeitaufwand zu erreichen. Den Anforderungskriterien (formalen Lernzielen) entsprechen medial die didaktischen Funktionen.

In grober Vereinfachung sei angenommen, daß den sechs „Lernortpräferenzen“ (Tafel 9–1 – für Anforderungskriterium Nr. 1 – komplexe motorische Anforderungen), die sich aus dem Bezug der didaktischen Funktionen zu den Sekundär-lernzielen ergeben, die jeweiligen Lernzielsysteme (diejenigen, die durch die verschiedenen didaktischen Funktionen je different akzentuiert werden) in gleicher Intensität angestrebt werden. Unter dieser Voraussetzung bedarf es unterschiedlichen Lernzeitaufwandes. Es wird z. B. länger dauern, die „beruflichen Fertigkeiten“ (Didaktische Funktion A, Tafel 10) zu erlernen, als mit gleicher Intensität sich „über den Arbeitsplatz zu orientieren“ (Didaktische Funktion B, Tafel 10).

Die durch die spezifischen Ausprägungen der Lernortpräferenzen bestimmten Lernzeiten können sowohl parallel als auch hintereinander liegen. Deshalb ergibt sich bei der Aggregation der Lernortpräferenzen (Tafel 10), daß für die Anforderungskriterien 2, 3, 6, 8, 14 und 16 eine Lernortpräferenz angegeben werden kann, während man sich bei den Anforderungskriterien 1 und 4 für zwei Lernorte entscheidet, die unterschiedliche Präferenz haben.

Gisela Axt

Zielsetzung, Organisation und Finanzierung der Ausbildung von Facharbeitern für die iranische Textilindustrie

Anhand eines Beraterauftrages über Ausbildungsmaßnahmen in der iranischen Textilindustrie im Rahmen der deutschen Entwicklungshilfe hatte die Verfasserin während eines fünf-wöchigen Iran-Aufenthaltes Gelegenheit, die ersten politischen und organisatorischen Entscheidungen und Maßnahmen näher kennenzulernen, die aufgrund des 1970 im Kaiserreich Iran erlassenen Gesetzes über Ausbildungsmaßnahmen in der Industrie (Industrial Training Law) erfolgt sind. Beeindruckend und für europäische Verhältnisse einer näheren Betrachtung durchaus würdig sind die Organisationsstrukturen für die politische Willensbildung, die inhaltliche Festlegung, fachliche und finanzielle Realisierung von Ausbildungsmaßnahmen.

Zielsetzung, Organisation und Finanzierung der Ausbildung von Facharbeitern für die iranische Textilindustrie

Im Auftrag der Bundesstelle für Entwicklungshilfe weilte die Autorin im Sommer 1972 für fünf Wochen im Iran, um die für die Ausbildung von Facharbeitern zuständige Ausbildungsbehörde SANDOUGH in Fragen der Ausbildung von Facharbeitern für die Textilindustrie zu beraten. In Begleitung des ständigen deutschen Beraters am iranischen Arbeitsministerium und eines iranischen Kollegen besuchte die Autorin Isfahan, Yasd, die Umgebung von Teheran, Karadj, Nasavabad und Kaschan. Insgesamt besichtigte sie 16 iranische Textilbetriebe mit mehr als 20 000 Mann Belegschaft, eine iranische Textilfachschule und ein iranisches Ausbildungszentrum.

Grundlage für die Gesprächsführung bildete ein von Gisela Axt entwickelter Fragebogen über die Struktur der Betriebe und Überlegungen der Manager zu Ausbildungsproblemen. Die ausgewerteten Antworten bildeten u. a. mit die Basis für die Empfehlungen, welche die Verfasserin in einem Gutachten für die Bundesstelle für Entwicklungshilfe und die iranische Ausbildungsbehörde SANDOUGH erarbeitete.

Vorgegebene Daten

Im Iran leben mehr als 26 Millionen Menschen in den zum Teil mit hohen Gebirgen durchzogenen erdbebengefährdeten Randzonen um eine Steppen- und Wüstenlandschaft von insgesamt 1,65 Millionen qkm. Die Ausdehnung des Landes beschreibt Ulrich Gehrke (1970) wie folgt: „In seiner größten Ausdehnung zwischen Aserbeidschan im Nordwesten und Kirman im Südosten beträgt die Entfernung in der Luftlinie 2 260 km. Übertragen auf europäische Verhältnisse würde sich die gleiche Achse von Helgoland bis ins westanatolische Hochland der Türkei erstrecken.“ Unter dem von den Europäern als strapaziös empfundenen Klima leidet auch die einheimische Bevölkerung.

Die Iraner setzen sich hauptsächlich aus iranisch, türkisch und arabisch sprechenden Stämmen zusammen, die zum Teil noch heute als Nomaden durch das Land ziehen. Sie sind zu 98,9 % Muslime, verhalten sich aber tolerant gegenüber den in ihrem Land ansässigen andersgläubigen Minderheiten. Obwohl die Industrialisierung des Landes zügig voranschreitet, leben die Iraner nach wie vor nach den Prinzipien von Familiengemein-

schaften; d. h., die Solidarisierung innerhalb der Familie und für die Familie ist wesentlich höher als gegenüber Betrieb und Staat.

Nach der staatlichen Erdölindustrie ist die Textilwirtschaft mit mehr als 110 000 Arbeitern in über 1 600 Betrieben, die überwiegend privatwirtschaftlich organisiert sind, der zweitgrößte iranische Wirtschaftszweig. Es handelt sich dabei in der Mehrzahl um Betriebe mit noch ausgesprochen handwerklicher Fertigung.

Die eigentliche Textilindustrie umfaßt ungefähr 60 000 Arbeiter in etwa 60 Betrieben der Baumwoll- und 20 der Wollgarn- und -gewebeherstellung; teilweise sind es Staatsbetriebe. Aus diesen Daten ergibt sich eine durchschnittliche Betriebsgröße von 750 Beschäftigten je Betrieb, also eine für die Textilindustrie ziemlich hohe Durchschnitts-Betriebsgröße. Dabei sind in der Regel die Baumwollbetriebe dreimal so groß wie die Wollbetriebe. Neben den „klassischen“ Fasern werden Zellwolle, Reyon und Synthetics verarbeitet.

Die Textilindustrie hat ihren Standort in einem Gebiet, das sich von Nordwesten bis nach Südosten des Landes erstreckt. Hauptstandorte sind die Region Mazanderan und die Städte Teheran und Isfahan.

Grundzüge der iranischen Gesetzgebung über Ausbildungsmaßnahmen in der Industrie

Als Folge des 1963 von Schah Reza II. verkündeten Reformprogramms wurde 1970 das „Gesetz über Ausbildungsmaßnahmen in der Industrie (Industrial Training Law)“ erlassen, das auf dem 1965 überarbeiteten Arbeitsgesetz aufbaut. Dieses Gesetz initiiert das Training von jugendlichen und erwachsenen Arbeitnehmern in Fertigkeiten und Sachwissen, für die seitens der Industrie ein Bedarf vorliegt. Dabei kann es sich um Erstausbildungs-, Weiterbildungs- oder Umschulungsmaßnahmen handeln.

Die Ausbildung soll in Ausbildungszentren erfolgen, für die verschiedene Träger vorgesehen sind und denen Treuhandstellen beigeordnet werden sollen. Dazu wird die stufenweise Einrichtung von Ausbildungsausschüssen für jeden Industrie- oder Berufszweig in allen Bezirken angeordnet, in denen sie präsent sind. Sie sollen hauptsächlich die sachliche Durchführung von Ausbildungsprogrammen in den Ausbildungszentren kontrollieren, während die Treuhandstellen die Kontrolle über die zur Verfügung gestellten finanziellen Mittel ausüben. Für beide Gremien ist eine paritätische Besetzung vorgeschrieben.

Ziele der iranischen Ausbildungspolitik

Die iranische Ausbildungspolitik ist grundsätzlich auf kurzfristige Ausbildungskurse für die Bedienung einer bestimmten Maschine, Maschinenkombination oder zur Qualifikation für Arbeiten auf einem eng begrenzten Tätigkeitsgebiet und zur Vermittlung des dazu unbedingt erforderlichen Sachwissens in noch zu schaffende Ausbildungszentren ausgerichtet. Es wird also nicht eine Berufsausbildung im bisherigen deutschen Verständnis angestrebt.

Diese Entscheidung ist aus den gegebenen iranischen Verhältnissen zu beurteilen. Betriebliche Berufsausbildung stellt

nämlich für die Iraner etwas Neues dar. Die mit deutscher Unterstützung in den 20er Jahren entwickelten iranischen Berufsschulen (Honarestan), die durch das Erziehungsministerium verwaltet werden, können meistens nicht den erforderlichen Praxisbezug bringen und sind inzwischen auf die College-Ebene angehoben worden. Infolgedessen fehlten die Facharbeiter, Mechaniker, Vorarbeiter und Meister, die einen flüssigen Produktionsablauf bei angemessener Qualität vor Ort bewerkstelligen können. Die höheren Führungskräfte dagegen stammen aus gehobenen sozialen Schichten, und ihr Herkommen hat es ihnen nur sehr unvollkommen erlaubt, sich gründliche praktische Kenntnisse vor Ort anzueignen. Sie sind daher kaum imstande, das erforderliche praktische Können ihren Mitarbeitern zu vermitteln.

Die mehrheitliche Vorstellung der Iraner besteht überdies darin, daß man in die Schule geht, um etwas zu lernen, wofür man bezahlen muß, während man in einem Betrieb arbeitet, um sich bezahlen zu lassen. Diese Vorstellung wird durch das Gesetz durchbrochen: Wer sich aufgrund eines Ausbildungsvertrages einer Ausbildung unterzieht, erhält dafür eine Vergütung. Da der Mentalität nach die meisten Iraner wenig für Planungen über längere Zeiten übrig haben, ist es einsichtig, daß diese für iranische Verhältnisse völlig neue Konzeption erst einmal kurzfristig angelegt sein muß, um genügend Menschen zur Durchsetzung des Projekts als Mitarbeiter und Lernwillige zu gewinnen.

Das erforderliche Ausbildungsniveau und -profil zur ordnungsgemäßen Ausfüllung eines Arbeitsplatzes soll in „Anforderungsstandards“ festgehalten werden, die gleichzeitig die Funktion von Prüfungsanforderungen haben und Kriterien für die erforderliche Vorbildung und die Eignung festlegen. Die Standards müssen ferner dem vom Ministerium für Arbeit und Sozialangelegenheiten erarbeiteten „Klassifikationsschema der Tätigkeiten“ entsprechen, denn in Zukunft soll der für eine Tätigkeit festgesetzte Mindestlohn von einer erfolgreich bestandenen Prüfung nach den Anforderungsstandards abhängig gemacht werden. Dabei nimmt das Ministerium die Eingruppierung der verschiedenen Tätigkeiten in Lohngruppen vor und legt gleichzeitig den jeweiligen Mindestlohn fest. Auch Lohnerhöhungen werden vom Ministerium für Arbeit und Sozialangelegenheiten angeordnet.

Die durch das Gesetz initiierten Ausbildungsmaßnahmen wollen die Qualifikation der iranischen Arbeiter verbessern sowie ihre Leistungs- und Lernbereitschaft aktivieren. Besonders letzteres ist aufgrund meiner persönlichen Beobachtungen in den Betrieben unbedingt erforderlich. Es bleibt allerdings bei der Verknüpfung von Lohn, Tätigkeit und erfolgreich bestandener Prüfung offen, ob diese Maßnahmen nicht auf der anderen Seite zu innerbetrieblichen Spannungen führen und die Bereitschaft, Arbeitsplätze auch im Hinblick auf durchgeführte Rationalisierungsmaßnahmen zu wechseln, sich dadurch nicht noch mehr verringert. Zudem garantiert die Tatsache einer erfolgreich abgelegten Prüfung keineswegs auf Dauer Leistung und Qualität der Arbeit. Da aber das bei uns so erfolgreich angewandte Arbeits- und Zeitstudienwesen, verbunden mit Arbeitsplatzbewertungen und Qualitätskontrollen, in Iran mehr oder weniger unbekannt ist, bleibt den Iranern zur Zeit nichts anderes als der Versuch übrig, ihre Zielvorstellung mit den vorgeschriebenen Maßnahmen durchzusetzen.

Organe der Exekutive

Artikel 5 des Gesetzes bestimmt die Einsetzung eines Hohen Ausbildungsrates (High Council of Training), der über die allgemeinen Grundsätze und Verfahrensweisen für Ausbildungsmaßnahmen in Iran zu entscheiden hat und dem alle im Zusammenhang damit stehenden Kontrollfunktionen übertragen

worden sind. Er setzt sich aus den Ministerien für Arbeit und Sozialangelegenheiten, für Wirtschaft, für Erziehung, für Wissenschaft und Bildung, dem Generaldirektor der Planungsorganisation, dem Direktor der Industrie-, Handels- und Bergbauakademie, zwei in Ausbildungsfragen versierten Arbeitgeber- und einem Arbeitnehmervertreter zusammen. Präsident ist der Minister für Arbeit und Sozialangelegenheiten, Stellvertreter der Minister für Erziehung.

In diesem Zusammenhang muß darauf hingewiesen werden, daß das Ministerium für Arbeit und Sozialangelegenheiten und die ihm angeschlossenen Arbeitsämter in den einzelnen Bezirken und Städten die Interessenvertreter der Arbeitnehmer sind, und sie interpretieren die ihnen vom Gesetz übertragenen Vollmachten durchaus zu Gunsten der Arbeitnehmer. Die Vorschriften, in denen die Beziehungen zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer festgehalten sind, berücksichtigen die Mentalität der arbeitenden Bevölkerung und wirken sich nicht selten als ernstliche Hindernisse für eine effiziente industrielle Entwicklung aus. So ist es fast unmöglich, Kündigungen auszusprechen, und die Rationalisierungsmaßnahmen stoßen in den Betrieben auf harten Widerstand, da versucht wird, jeden Arbeitsplatz in seiner ursprünglichen Auslegung zu erhalten. Im Hinblick auf die erbrachte Leistung verdient z. B. ein iranischer Weber mehr als sein deutscher Kollege, obwohl sein Realeinkommen wesentlich niedriger ist.

Die maßgebenden Instanzen haben diese Problematik erkannt und wollen mit Hilfe des Gesetzes über Ausbildungsmaßnahmen in der Industrie die Situation entschärfen.

Die Mitglieder des Hohen Ausbildungsrates können nach Maßgabe des Gesetzes ihre Entscheidungsbefugnisse in Fach- und Detailfragen an ihre Unterstaatssekretäre oder Referenten delegieren, und die Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter können sich ebenfalls durch geeignete Herren vertreten lassen, die in sogenannten, nach Wirtschaftszweigen ausgerichteten, „Komitees“ zusammenkommen. Dabei bleibt die vom Gesetz vorgeschriebene Zusammensetzung gewahrt. Im allgemeinen legt, entsprechend der gesetzlichen Regelung, die dem Minister für Arbeit und Sozialangelegenheiten das Vorschlagsrecht in den meisten Fällen einräumt, der Vertreter des Arbeitsministeriums ein Arbeitspapier vor, über das dann gemeinsam diskutiert und abgestimmt wird.

Aufgrund der Bedeutung der Textilindustrie innerhalb der iranischen Wirtschaft hat sich nach Inkrafttreten des Gesetzes über Ausbildungsmaßnahmen in der Industrie als erstes das Textilkomitee konstituiert. Es tagt wöchentlich ein- bis zweimal in der SANDOUGH, der zentralen Ausbildungsbehörde. Das Komitee ist oberste Entscheidungsinstanz für alle Ausbildungsmaßnahmen in der Textilindustrie. Seine Entscheidungen müssen selbstverständlich den allgemeinen, vom Hohen Ausbildungsrat vorgegebenen Zielen und Richtlinien entsprechen, die aber, nach meinem persönlichen Eindruck, nicht umstritten sind. Im Gegenteil habe ich selbst während meiner eigenen Befragung einen großen Konsens über Art, Zeit, Gliederung und Organisation von Ausbildungsmaßnahmen feststellen können.

Alle Mitglieder des Textilkomitees sind hauptamtlich im Bereich der Textilwirtschaft tätig. So ist z. B. der Vertreter des Erziehungsministeriums der Direktor der Textilfachschule von Isfahan, die eine von der Kammer vorgeschlagene, in Ausbildungsfragen versierte Person ist der Direktor einer ganz modernen Wollweberei aus Tadj. Die Vertreter aus den Ministerien kommen aus Ressorts, die sich mit der Textilwirtschaft beschäftigen. So entsteht neben dem eigentlichen Auftrag ein Informationsfluß, der für alle Beteiligten nur von hohem Nutzen sein kann und einer Steigerung der Effizienz der

iranischen Textilindustrie dienlich ist. Daher nehmen die Herren aus Isfahan und Kaschan bereitwillig die Strapazen der weiten Reise wöchentlich auf sich, weil sie für ihre tägliche Arbeit in den Betrieben oder Schulen Anregungen mitnehmen, ihnen die Regierungspraxis transparent wird und sie einen Erfahrungsaustausch pflegen können. Dem kommt erhebliche Bedeutung zu, da es noch nicht einmal Fachverbände gibt, die bei uns auch diesem Zweck dienen. Das ist ein Nebeneffekt der ehrenamtlichen Arbeit, der für die weitere Entwicklung der gesamten iranischen Industrie in seiner Bedeutung gar nicht genug hervorgehoben werden kann.

Auf seiner 3. Sitzung im Dezember 1971 hat das Textilkomitee mehrere grundlegende Beschlüsse über Art und Durchführung von Ausbildungsmaßnahmen an die SANDOUGH mit der Bitte um Ausarbeitung entsprechender Vorschläge weitergeleitet.

Die inhaltliche Festlegung und organisatorische Durchführung von Ausbildungsmaßnahmen

Der Hohe Ausbildungsrat hat sich innerhalb eines Jahres in der SANDOUGH mit Sitz in der Hauptstadt Teheran eine Ausbildungsbehörde geschaffen, die aufgrund ihrer zweckmäßigen Konstruktion und der intelligenten Handhabung durch ihre Führungskräfte und Mitarbeiter auch für uns vorbildlich sein könnte.

Der SANDOUGH steht ein Generaldirektor vor, der vom Hohen Ausbildungsrat berufen wurde und durch seine Wahl in der Person von Herrn Dr. Farabakhshian sich für eine ungemein dynamische, pragmatisch handelnde, hochintelligente Persönlichkeit entschieden hat. Ihm zur Seite stehen zwei Hauptabteilungsleiter, die die Ressorts Ausbildungsmaßnahmen und Ausbildungsstiftung leiten. Im folgenden soll erst einmal auf das Ressort Ausbildungsmaßnahmen näher eingegangen werden.

Ressort Ausbildungsmaßnahmen

Mit der Leitung ist ein sehr systematisch denkender, zielstrebig handelnder und in Ausbildungsfragen sachkundiger Dr.-Ingenieur betraut. Er versteht es, die vom Generaldirektor geweckten Initiativen und geäußerten Vorstellungen aufzugreifen und zu realisieren. Er ist seinen Mitarbeitern ein großzügiger und loyaler Vorgesetzter, der ihren Vorschlägen aufgeschlossen gegenübersteht und ihre Arbeiten fordernd unterstützt. Ihm unterstehen die Abteilungen Ausbildungsinhalte und Ausbilder Ausbildung.

Abteilung Ausbildungsinhalte

Die Abteilung Ausbildungsinhalte gliedert sich in Arbeitsgruppen, die sich mit der Entwicklung von Arbeitspapieren zur Festlegung von Anforderungs- und den dazugehörigen Ausbildungsunterlagen für einen Industriezweig beschäftigen. Zur Zeit meiner Anwesenheit in der SANDOUGH gab es die Arbeitsgruppen Textil, Bau, Maschinenbau und Lebensmittel, geplant waren die Arbeitsgruppen Elektrotechnik, Chemie und andere.

Die Arbeitsgruppe Textil war mit acht bis zehn überwiegend hauptamtlich arbeitenden Textilingenieuren besetzt, von denen einige in der Bundesrepublik studiert hatten. Jeder von ihnen bearbeitete Teilbranchen, so z. B. die Spinnerei, Weberei usw. Zur Zeit bestand ihre Haupttätigkeit in der Erarbeitung der Anforderungsstandards, deren gegenseitige Abgrenzung vorab vom Textilkomitee festgelegt worden war und die auch als Unterlage für das „Klassifikationsschema der Tätigkeiten“ brauchbar sein müssen.

Die von ihnen entwickelten Arbeitspapiere werden anschließend in Fachkommissionen diskutiert und verabschiedet. Der für das Arbeitspapier verantwortliche SANDOUGH-Referent wählt die Teilnehmer nach sachlichen Gesichtspunkten selbst aus.

Jetzt reisen z. B. die Abteilungsleiter der Spinnereien aus Kaschan, Shahij und Nasavabad nach Teheran und treffen sich in der SANDOUGH. Nach abschließender Diskussion wird das bereinigte Arbeitspapier dem Textilkomitee quasi „mit der Bitte um Anerkennung“ übergeben. Hier wird dann im Beisein des zuständigen SANDOUGH-Referenten die Vorlage nochmals diskutiert, u. U. geringfügig geändert und verabschiedet. Jetzt ist der Anforderungsstandard rechtsverbindlich. Jeder, der ausbilden oder sich einer Prüfung unterziehen will, muß sich an die von der SANDOUGH in Zusammenarbeit mit Fachleuten aus der Industrie erarbeiteten und durch das Textilkomitee genehmigten Anforderungsstandards halten. So einfach, sachlich und zügig können Regularien zur betrieblichen Ausbildung erarbeitet werden. Die Skizze, die die beschriebene Verfahrensweise verdeutlichen soll, zeigt auch, wie einfach, sachlich und zügig die betriebliche Ausbildung geregelt werden kann.

Gleichzeitig werden Ausbildungsunterlagen erarbeitet, die die in den Anforderungsstandards gemachten Auflagen in entsprechenden Ausbildungskursen realisieren helfen sollen. Dabei sind sie auf große Schwierigkeiten gestoßen, weil die persische Textilterminologie noch sehr in den Anfängen steckt. Daher beschäftigten sich die Textilreferenten, -fachkommissionen und das Textilkomitee mit der Festlegung von textilen Fachausdrücken in der Landessprache. Sie bilden so aufgrund eines gegebenen Sachzwangs eine Keimzelle, aus der das für eine Industriegesellschaft unabdingbare Gremium „Normenausschuß“ sich entwickeln kann.

Die Mitarbeiter der Textilgruppe in SANDOUGH sind jung, begeisterungsfähig und sehr fleißig. Ihnen fehlt aber die bei uns von Generation zu Generation übermittelte Erfahrung und Kontinuität in der betrieblichen Berufsausbildung. Sie kommen mehr oder weniger alle aus Schichten, denen eine gründliche praktische Ausbildung vor Ort nicht gelaufig ist. Mit großem Eifer, unterstützt durch ihre Vorgesetzten, versuchen sie, diesen selbst erkannten Mangel auszugleichen. Während meines Aufenthaltes in Teheran flogen gerade einige von ihnen nach Isfahan, um in verschiedenen Betrieben in Zusammenarbeit mit den beschäftigten Arbeitern, Vorarbeitern, Mechanikern, Meistern und interessierten Lehrern der Textilfachschule in Isfahan die von ihnen erstellten Arbeitspapiere zu testen. Geplant ist auch ein mehrwöchiger Aufenthalt in deutschen Textilausbildungsbetrieben für die der deutschen Sprache mächtigen Referenten.

Angesichts der vom Textilkomitee gemachten Auflage, Ausbildungsgänge für eng begrenzte Tätigkeiten zu erstellen, ist man zu einem Stufen-Ausbildungssystem gekommen, wenn auch anderer Konstruktion, als wir es zur Zeit in der Bundesrepublik realisieren. Die Anforderungsstandards gliedern sich zum Teil in mehrere Stufen. Sie nennen sie „grades“, oder aber der Anforderungsstandard legt die Ausbildung nach einem anderen als Vorbildung fest. Wie diese Stufenausbildung im Ablauf gedacht ist, soll anhand eines Beispiels kurz erläutert werden:

Kurzausbildung zum Weber, längere praktische Tätigkeit;

Kurzausbildung zum Webmaschinenmechaniker, längere praktische Tätigkeit;

Kurzausbildung zum Webmaschinenmeister.

Die Dauer der Kurse schwankt, je nach Anforderung, zwischen einem und sechs Monaten. Durch die Möglichkeit des Weiterkommens wird hier ein Aufstiegssystem für die unteren Schichten festgelegt, das ihren wirtschaftlichen Verhältnissen Rechnung trägt.

Bei der exakten Ausarbeitung der Anforderungsstandards hat sich aber herausgestellt, daß die vom Textilkomitee ursprüng-

lich dafür festgelegte Anzahl beträchtlich überschritten werden mußte. Aus der ursprünglichen Auflage von 37 Anforderungsstandards sind inzwischen 94 (!) geworden; das hatte sich als erforderlich herausgestellt, um die Verknüpfung mit dem „Klassifikationsschema der Tätigkeiten“ zu gewährleisten und das Kurzausbildungssystem beizubehalten. Bei Durchsicht der Listen ist festzustellen, daß bei Beibehaltung dieses Systems noch weitere Anforderungsstandards dazukommen werden.

Die Konzeption führt also zu einer Ausuferung von Ausbildungsgängen. Im Laufe der nächsten Jahre wird die Hauptarbeit darin bestehen müssen, die Zahl der Anforderungsstandards durch Zusammenfassung mehrerer zu reduzieren und damit das gesamte System zu vereinfachen.

In einem Zeitraum von ungefähr sechs Monaten hat die Textilgruppe in der SANDOUGH zum Zeitpunkt meines Dabeiseins

30 Anforderungsstandards erarbeitet, die bereits durch das Textilkomitee genehmigt worden waren;

11 Anforderungsstandards erarbeitet, die in den Fachkommissionen beraten wurden;

53 weitere Anforderungsstandards sind in Arbeit bzw. bereits konkret geplant.

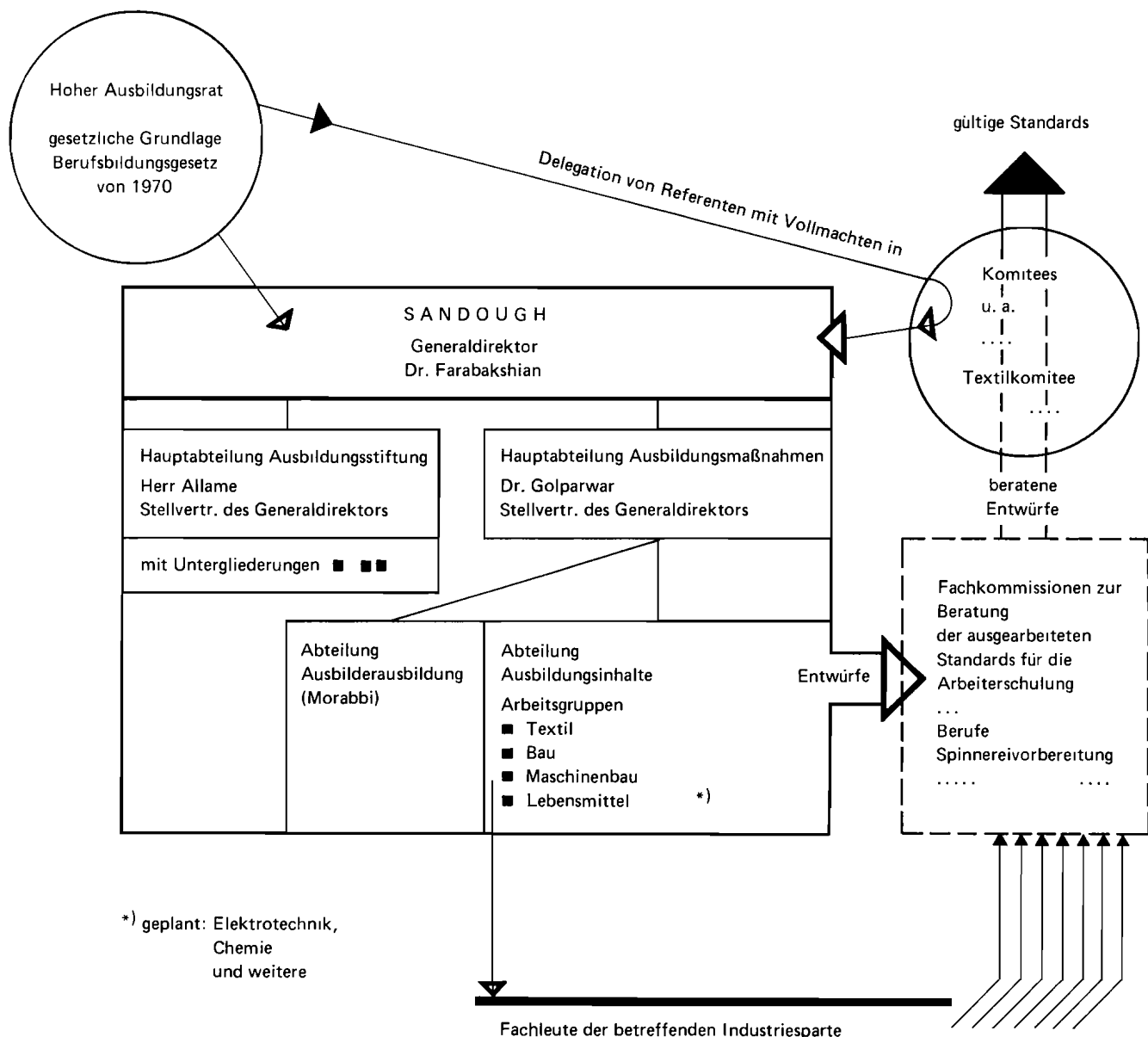
Dazu kamen noch Ausbildungsunterlagen und Trainingsmaßnahmen für Ausbilder.

Das ist in der Kürze der Zeit – noch nicht einmal ein Jahr! – ein sehr beachtliches Arbeitsergebnis, besonders wenn man davon ausgeht, daß alle Mitarbeiter sich erst einarbeiten mußten und ihnen häufig der Praxisbezug in ausreichendem Maß gefehlt hat. Diesen Praxisbezug hat man rasch gefunden und ist so nicht im Theoretisieren stecken geblieben. Dadurch wird deutlich, wieviel Einfluß eine zweckentsprechende Entscheidungsstruktur und Organisation auf die Effizienz eines Instituts ausübt.

Abteilung Ausbilder Ausbildung

Wegen der mangelnden Erfahrung in der betrieblichen Ausbildungspraxis bildet die SANDOUGH selbst die Ausbilder aus, die dann in den Ausbildungszentren nach gegebenen Anforderungsstandards und den erarbeiteten Ausbildungsmitteln die Arbeitnehmer trainieren sollen. In den Unterricht teilen sich Psychologen und Referenten der entsprechenden

Entscheidungs- und Organisationsstruktur der SANDOUGH



Arbeitsgruppe der Abteilung Ausbildungsinhalte im SANDOUGH. Letztere übernehmen die Kursteile Ausbildungsanforderungen, Ausbildungsmittel und Arbeitssicherheit, die etwa zwei Drittel des gesamten Kurses ausmachen.

Inzwischen haben schon mehrere Ausbilder, die direkt von Betrieben zum Training in die SANDOUGH geschickt worden waren, wobei die Betriebe die nicht unerheblichen Kosten selbst getragen hatten, ihre Ausbildungsarbeit aufgenommen. Durch ihre Ausbildung in SANDOUGH selbst entsteht zwischen den Referenten der SANDOUGH und den Ausbildern in den Betrieben ein weiteres Informationsnetz, das mit dazu beitragen wird, die Ausbildungsmaßnahmen im Detail und das System als Ganzes verbessern zu helfen. Alle in der SANDOUGH Tätigen, vom Generaldirektor angefangen, versicherten mir mehrmals, daß sie Erfahrungen sammeln müssen und sicher sind, die getroffenen Entscheidungen revidieren und die Regularien überarbeiten zu müssen. Bei den gegebenen Organisations- und Persönlichkeitsstrukturen der Mitarbeiter dürfte das auch wirklich kurzfristig zu realisieren sein.

Bei meinen Gesprächen mit Managern über ihre Vorstellungen zu Ausbildungsproblemen konnte ich den allgemeinen Wunsch feststellen, die Ausbilder in der SANDOUGH ausbilden zu lassen, dagegen wollten sie die Arbeiter selbst lieber im eigenen Betrieb ausgebildet sehen, obwohl vielen klar war, daß in ihrem Betrieb die dazu erforderlichen Voraussetzungen fehlten. Sie waren alle der Ansicht, daß eine gründliche mehrjährige praktische Berufsausbildung vor Ort für einen Ausbilder unabdingbar sei, und gaben ihm, gemessen an ihren Gehaltsvorstellungen, einen hohen betrieblichen Stellenwert. Sie brachten damit ihre Einsicht in die Notwendigkeit von gezielten Ausbildungsmaßnahmen für ihren Facharbeiterstamm konkret zum Ausdruck.

Finanzierung der Ausbildungsmaßnahmen

Artikel 8 des Gesetzes über Ausbildungsmaßnahmen in der Industrie schreibt die Errichtung einer Ausbildungsstiftung vor und bestimmt als Stiftungsorgane den Hohen Ausbildungsrat, den Generaldirektor und einen Rechnungsprüfer. Die Stiftung soll die im Gesetz angeordneten Maßnahmen nach kommerziellen Gesichtspunkten finanziell verwirklichen helfen. Zu diesem Zweck werden — neben privaten Spenden — hauptsächlich

- 2 % der Lohnsumme von Gewerbebetrieben und Unternehmen, berechnet nach der monatlichen Lohnliste, die sie der Arbeitersozialversicherung einreichen müssen,

- 0,2 % der Vertragssumme bei Bauunternehmungen und

- ein Kredit der Regierung

in den Stiftungsfonds eingebracht. Am 10. März 1971 sind durch Kaiserliche Order nähere Bestimmungen zur Konstituierung und Geschäftsführung ergangen, die vom Minister für Arbeit und Sozialangelegenheiten vorgeschlagen wurden und die Zustimmung der Ausschüsse für Arbeit und Sozialangelegenheiten in Senat und Parlament gefunden haben.

In Artikel 1 dieser Order wird ausdrücklich bestimmt, daß die Stiftung rechtliche, finanzielle und administrative Unabhängigkeit besitzt. Die Pflichten und Befugnisse des Hohen Ausbildungsrates, des Generaldirektors und des Rechnungsprüfers werden im einzelnen festgelegt und dabei auch gleichzeitig voneinander abgegrenzt. Der Generaldirektor, der die Stiftung repräsentiert und leitet, wird vom Minister für Arbeit und Sozialangelegenheiten vorgeschlagen und vom Hohen Ausbildungsrat gewählt. Seine Amtszeit beträgt drei Jahre; Wiederwahl ist möglich. Eine vorzeitige Abwahl muß ebenfalls vom Minister für Arbeit vorgeschlagen werden und bedarf der Zustimmung des Hohen Ausbildungsrates.

Inzwischen ist der Generaldirektor der Stiftung gewählt wor-

den. Sie ist die zweite Hauptabteilung der SANDOUGH, und ihre Mitarbeiter sind im gleichen Haus tätig. So ist eine enge Verzahnung zwischen dem inhaltlichen Festlegen und dem finanziellen Durchführen von Ausbildungsmaßnahmen von der organisatorischen Seite her von Anfang an sichergestellt.

Während meines Besuchs in der SANDOUGH standen Überlegungen zur Errichtung von Ausbildungszentren für die Textilindustrie im Vordergrund. Bei meinen Besuchen in iranischen Textilbetrieben hatte ich vorab ein von einem Textilbetrieb auf eigene Kosten im Ausbau befindliches und ein vom Arbeitsministerium unterhaltenes Ausbildungszentrum besichtigt; letzteres bildete allerdings junge Leute in nichttextilen Tätigkeiten aus.

Das Textilkomitee hatte auf seiner 3. Sitzung vom Dezember 1971 auch die Anzahl der Ausbildungszentren und die jährliche Quote der dort Auszubildenden festgelegt. Der Maschinenaufstellungsplan für das erste Ausbildungszentrum lag bereits vor. Das vorgestellte Ziel war, möglichst alle Ausbildungskurse, auch die für Maschinenführer, in überregionalen Ausbildungszentren durchzuführen. Gleichzeitig sollten aber möglichst alle zur Zeit in den Textilbetrieben beschäftigten Arbeiter trainiert und zur Prüfung gebracht werden, um die beabsichtigte Verknüpfung zwischen Prüfungsabschluß und Lohngruppe als Anreiz für höhere Leistungsbereitschaft zu realisieren.

Diese mit den Ausbildungsmaßnahmen verbundene Absicht ist hochaktuell, da das iranische Arbeitsministerium vor kurzem eine Erhöhung der Mindestlöhne bis zu 30 % und mehr angeordnet hat trotz eines vorher schon recht geringen Rentabilitätsspielraums der iranischen Textilbetriebe, der u. a. durch den Widerstand der Arbeiter und der Arbeitsämter gegen Rationalisierungsmaßnahmen bedingt ist. Nach den Vorstellungen der Manager sollen darum die Auszubildenden auf eine Mehrstellenbedienung eingeübt werden, die den heute gegebenen Verhältnissen in der iranischen Textilindustrie besser entspricht. Als ich mir den Maschinenaufstellungsplan ansah und die jährliche Ausbildungsquote ins Kalkül zog, mußte ich feststellen, daß das Ausbildungszentrum viermal mehr Maschinen besitzen mußte, um z. B. mindestens auf eine Mehrstellenbedienung beim Weber von vier Webmaschinen zu kommen. Darüber hinaus aber gehört das Bedienen von vier Webmaschinen pro Weber längst der Vergangenheit an. Je nach Qualität und Automatisierungsgrad schwankt die Zahl zwischen 20, 40 und darüber.

Man hatte sich gedacht, daß der laufende Unterhalt der Ausbildungszentren durch den Verkauf der während der Ausbildung gefertigten Produkte bestritten werden könnte. Das ist aber aufgrund der geplanten Ausstattung nicht möglich, oder man baut das Ausbildungszentrum so groß aus, daß es den Textilbetrieben des Landes Konkurrenz macht. Das bedingt aber, daß man sich auf ein sehr eng gefaßtes Produktionsprogramm beschränkt. Andererseits würde diese Konzeption aber den gegebenen Verhältnissen in der iranischen Textilindustrie widersprechen, da je nach Ausrichtung der Unternehmer und Manager englische, deutsche, amerikanische, japanische u. a. Maschinentypen anzutreffen sind und die Palette an textilen Erzeugnissen darüber hinaus unterschiedliche Maschinentypen und Fertigungsprozesse bedingt.

Vor einigen Jahren habe ich in der Tschechoslowakei für die Ausbildung von Textilveredlern einen Ausbildungsbetrieb besichtigt. Dort hatte man aus der Vorstellung eines überbetrieblichen Ausbildungszentrums, die zunächst fasziniert, die einzig mögliche Konsequenz gezogen und einen kompletten Veredlungsbetrieb zum Ausbildungszentrum gemacht, der nur von Ausbildern und deren Lehrlingen betrieben wurde. Nur

standen darin die ältesten Maschinen, und einer der einfachsten und längst nicht mehr aktuellen Veredelungsprozesse lief ab. Die in der Bundesrepublik seit Herbst 1969 gültige Stufenausbildung Textilveredler wäre in diesem tschechischen Ausbildungszentrum nicht durchführbar gewesen. In den Produktionsbetrieben aber standen die Neuinvestitionen, mit denen man mehr schlecht als recht fertig wurde, da man für diese nicht ausgebildet war.

Zum Verhältnis zwischen jährlicher Ausbildungsquote und Gesamtbeschäftigtenzahl war im Iran festzustellen, daß auf **Dauer** gesehen die Ausbildungsquote zu hoch angesetzt ist und auch die regionalen Schwerpunkte in ihrer Größe erhebliche Unterschiede aufweisen. Das bedeutet, daß die Einzugsgebiete oder die Kapazität der geplanten Zentren unterschiedlich groß angesetzt werden müssen. Bei den gegebenen engen familiären Bindungen und stammesmäßigen Besonderheiten bringt ein Herausreißen des Familienoberhauptes oder eines Jugendlichen aus der Familie für mehrere Monate große psychologische Probleme mit sich, die in ihren Auswirkungen nicht unterschätzt werden dürfen. Die ersten von den Verantwortlichen sehr ernst genommenen Erfahrungen lagen bereits vor.

Die aufgrund des Gesetzes über Ausbildungsmaßnahmen in der Industrie festgelegten finanziellen Aufwendungen sind im Vergleich zu verschiedenen lateinamerikanischen und europäischen Ländern hoch. Das veranlaßte mich, da die Probleme einer fondsfinanzierten Berufsausbildung auch in unserem Lande aktuell sind, einige Übersichtsrechnungen anhand der mir zur Verfügung gestellten Daten anzustellen. Mich interessierte, was man für den Bereich der iranischen Textilindustrie mit der Einnahme an Ausbildungsumlage, die durch die Betriebe bestritten wird, anfangen könnte. Zugegebenermaßen liegen die Ausbildergehälter in Iran wesentlich über und die Einkommen der iranischen Arbeiter wesentlich unter denen ihrer deutschen Kollegen. Dafür aber sind bei uns die Ausbildungsvergütungen höher, die Ausbildung selbst dauert viel länger, die Aufwendungen für Verpflegung und erforderliches Hilfspersonal sind höher.

Bei der Kürze der Zeit war es mir nur möglich, den Ertrag aus der Ausbildungsumlage mit der geplanten Ausbildungsquote und mit den mir von iranischer Seite gemachten Angaben über die Aufwendungen für die Gehälter der Ausbilder und für die Verpflegung und Unterbringung der Auszubildenden zu vergleichen. Die Ausbildungsvergütung habe ich dabei nicht berücksichtigt. Es ergab sich, daß 58 % der aus der Textilindustrie zu erwartenden Einnahmen bereits für die vorerwähnten Aufwendungen für nur ein Ausbildungszentrum verbraucht werden würden. Der Prozentsatz würde sich allerdings noch erhöhen, wenn der Hohe Ausbildungsrat aufgrund von eigenen Aktivitäten der Textilbetriebe Befreiungen von der Ausbildungsabgabe ausprechen müßte, die aufgrund des Gesetzes über Ausbildungsmaßnahmen in der Industrie zwingend vorgeschrieben sind.

Ausgehend von diesem desillusionierenden Ergebnis meiner Berechnung habe ich der SANDOUGH Vorschläge für eine bessere Ausnutzung der zu erwartenden Einnahmen unterbreitet. Mein Vorschlag für eine Änderung der Konzeption bei der Ausbildung der Maschinenbediener wurde bereits in der letzten Woche meines Aufenthaltes in Teheran angenommen; von den anderen bleibt abzuwarten, wie sie beurteilt werden. Auch hier zeigte sich wieder, wie aufgeschlossen man ist und wie schnell man Entscheidungen aufgrund sachlicher Argumente revidiert.

Zusammenfassung

Das 1970 in Kraft getretene iranische Gesetz über Ausbil-

dungsmaßnahmen in der Industrie sieht als oberstes Gremium den Hohen Ausbildungsrat vor, dem alle Initiativen und Beschlüßfassungen übertragen worden sind. Präsident des Hohen Ausbildungsrates ist der Minister für Arbeit und Sozialangelegenheiten mit allgemeinem Vorschlagsrecht. Der Hohe Ausbildungsrat kann einen Teil seiner Aufgaben an Komitees delegieren, die eine entsprechende Zusammensetzung aufweisen müssen, und ihnen im Rahmen der allgemeinen Leitlinien Beschlußfähigkeit übertragen.

Ziel aller Ausbildungsmaßnahmen soll eine Qualifizierung und Aktivierung der Lernbereitschaft der in den Betrieben tätigen Arbeiter, Vorarbeiter, Mechaniker, Meister und ähnlicher Berufstätiger sein. Zur Verwirklichung des gesteckten Ziels sind kurzfristige, meist über mehrere Monate sich erstreckende Ausbildungsmaßnahmen in noch zu schaffenden Ausbildungszentren vorgesehen. Die Inhalte und die Abgrenzung der einzelnen Ausbildungsmaßnahmen sind in Anforderungsstandards festzulegen, die gleichzeitig mit den in dem vom Ministerium für Arbeit entwickelten Klassifikationsschema der Tätigkeiten identisch sein müssen.

Durch die Verknüpfung von erfolgreich absolvierten Kursen und nachfolgender Eingruppierung in das vom Ministerium für Arbeit und Sozialangelegenheiten entwickelte Lohngruppensystem hofft man, das angestrebte Ziel zu realisieren. Dadurch aber entsteht eine Vielzahl von Anforderungsstandards, die auszufern drohen, eine laufende rasche Überarbeitung und Anpassung an die Entwicklung der Technik und Wirtschaft erfordern und das System an Ausbildungsmaßnahmen komplizieren.

Die Finanzierung von Ausbildungsmaßnahmen soll durch eine Ausbildungsumlage durch die Betriebe und einen Kredit von Seiten der Regierung erfolgen. Die Zielsetzung, alle Ausbildungsmaßnahmen in gesonderten Ausbildungszentren durchzuführen, stößt u. a. auf finanzielle Engpässe, obwohl im Vergleich zu anderen Ländern, die mit einer Fondsfinanzierung arbeiten, die finanziellen Mittel großzügig bemessen sind.

Der Hohe Ausbildungsrat hat zur inhaltlichen und finanziellen Konzeption von Ausbildungsmaßnahmen die Ausbildungsbehörde SANDOUGH geschaffen. Als Gremien sind Fachausschüsse für die inhaltliche und Komitees für die politische Beschlußfassung jeder einzelnen Ausbildungsmaßnahme vorgesehen. Ausarbeitung von Anforderungsstandards, Ausbildungsmittel und Durchführung von Ausbildungsmaßnahmen für Ausbilder sowie die Finanzierung aller Maßnahmen liegen in einer Hand. Diese Organisationsstruktur erscheint ebenso plausibel wie effizient und sollte bei Diskussionen über Organisationsstrukturen für die berufliche Bildung in unserem eigenen Land als Anregung unbedingt die entsprechende Beachtung finden.

Literatur

- The Industrial Training Law (1970) & The Industrial Training Fund, published by The Industrial Training Board, Teheran/Iran.
 Axt, G.: Gutachten über Grundlagen und Organisation der Berufsausbildung in der iranischen Textilindustrie. Im Auftrag der Bundesstelle für Entwicklungshilfe, Frankfurt/Main, August 1972.
 Gehrke, U. und Hoepfner, R. R.: Entwicklung und Entwicklungspolitik in Iran. Deutsche Orient-Stiftung, Mai 1970, als Manuskript gedruckt.
 Kortum, G.: Geographische Grundlagen und Entwicklung der iranischen Textilindustrie. Zeitschrift Orient Nr. 2/1972, Juni 1972.
 Winterhager, D.: Finanzierung und Organisation der beruflichen Bildung in den lateinamerikanischen Ländern. Sekretariat der Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung, Bonn, Oktober 1971. Manuskript.
 Werner, U.: Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung in Frankreich. Sekretariat der Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung, Bonn, Januar 1972, Manuskript.
 Etzioni, A.: Soziologie der Organisationen, Juventa Verlag 1967.
 Rosenthal, H.-J.: Ausbildungshilfe für Entwicklungslander und ihre Rückwirkung auf die Bundesrepublik als Geberland. Die berufsbildende Schule, Jg. 19 (1967), H. 3, S. 164.

Diskussion

Emil Stolp*)

Schwierigkeiten mit verkürzten Ausbildungszeiten

Durch die §§ 25, 29 und 40 des BBiG und die darauf fußenden Rechtsverordnungen sind in den Berufsschulen Schwierigkeiten entstanden, für deren Lösung sich zur Zeit noch kein praktikables Verfahren anbietet. Es handelt sich jeweils um die mögliche Veränderung der Lehrzeit

- a) durch Abschluß von Ausbildungsverträgen kürzerer Dauer als generell für den Beruf vorgesehen,
- b) durch Verkürzung der Lehrzeit infolge vorzeitiger Zulassung zur Abschlußprüfung nach § 40.

Beide Veränderungen der Ausbildungszeiten ergeben zwar keine grundsätzlich neue Situation. Gelegentlich wurden bisher schon mit Abgängern des Gymnasiums bzw. der Realschule – mitunter auch mit Auszubildenden mit dem Hauptschulabschluß, die aber ihre Ausbildung in höherem Alter begannen – Ausbildungsverträge von gekürzter Dauer abgeschlossen, aber das blieben seltene Einzelfälle.

Ähnlich verhielt es sich vor Inkrafttreten des BBiG bei der vorzeitigen Zulassung zur Abschlußprüfung. Hier war die Sperre eingefügt, daß die Leistungen in der Berufsschule und in der praktischen Ausbildung überdurchschnittlich – also mindestens gut – sein mußten, wenn dem entsprechenden Antrag zugestimmt werden konnte.

Nunmehr ist der Kreis der Auszubildenden, die kürzere Ausbildungszeiten erhalten können, erheblich erweitert.

War es vor Erlass des Gesetzes vertragliche Ermessensfrage der abschließenden Partner (ohne eigentliche Rechtsgrundlage), ob und wie weit eine Verkürzung der Ausbildungszeit von vornherein vereinbart wurde, so ist nunmehr – beispielsweise für die Auszubildenden mit höherer Schulbildung im Gartenbau – durch Rechtsverordnung folgendes festgelegt:

„Die Ausbildung dauert drei Jahre.

Sie dauert zwei Jahre, wenn der Auszubildende

1. eine Abschlußprüfung in einem anderen Ausbildungsberuf bestanden hat oder
2. den erfolgreichen Besuch der zehnten Klasse einer weiterführenden Schule oder einen gleichwertigen Bildungsabschluß nachweist.“

Die Praxis zeigt, daß insbesondere von dem Absatz 2 des § 2 für Auszubildende (hier im Gartenbau) in beträchtlichem Umfange Gebrauch gemacht wird.

Eine Erleichterung ergibt sich für die vorzeitige Zulassung zur Abschlußprüfung. Entgegen der früheren üblichen Voraussetzung – Nachweis von Leistungen, die „erheblich“ über dem Durchschnitt, also „gut“ waren – heißt es nunmehr im § 29 Absatz (2):

„(2) Die zuständige Stelle hat auf Antrag die Ausbildungszeit zu kürzen, wenn zu erwarten ist, daß der Auszubildende das Ausbildungsziel in der gekürzten Zeit erreicht.“

Diese Aussage erhält eine Ergänzung in dem § 40 Absatz (1), in dem es heißt:

„(1) Der Auszubildende kann nach Anhören des Auszubildenden und der Berufsschule vor Ablauf seiner Ausbildungszeit zur Abschlußprüfung zugelassen werden, wenn seine Leistungen dies rechtfertigen.“

Die zwischenzeitlich einmal aufgetretene Streitfrage, ob „befriedigende“ oder „ausreichende“ Leistungen zur vorzeitigen Zulassung zur Abschlußprüfung berechnen, ist durch die als Entscheidungsfrage formulierte Bestimmung hinfällig geworden, daß es allein darauf ankommt, daß die Leistungen des Auszubildenden **erwarten lassen**, daß er die Abschlußprüfung besteht.

Soweit die neue Rechtslage, mit deren Auswirkungen sich die Berufsschule auseinandersetzen muß. Rahmenpläne und Stundenverteilungspläne sind für den Zeitraum der „Normalausbildung“ erstellt. Diese Normalausbildung durchlaufen aber nur die Auszubildenden, die weder einen zeitlich verkürzten Ausbildungsvertrag haben noch vorzeitig zur Abschlußprüfung zugelassen werden.

Damit stehen nunmehr in der Berufsschule drei Gruppen von Auszubildenden gleicher Berufe mit unterschiedlichen Ausbildungszeiten:

1. Auszubildende mit 3jähriger Ausbildungszeit,
2. Auszubildende, die aufgrund einer höheren Allgemeinbildung 2jährige Ausbildungsverhältnisse haben,
3. Auszubildende, die zwar einen 3jährigen Ausbildungsvertrag geschlossen haben, aber vorzeitig zur Abschlußprüfung zugelassen werden.

Bestünden hinreichend große Schülerzahlen, so könnte man die Gruppeneinteilung nach der Länge der Ausbildungs-

verträge vornehmen bzw. die vorzeitig zur Abschlußprüfung gelangenden Schüler in Sondergruppen zusammenfassen. Leider trifft dies aber in vielen Fällen nicht zu, so daß für die Schule eine kaum lösliche Situation entsteht.

Der bei den früher seltenen Ausnahmefällen eingenommene Standpunkt, daß der Schüler mit einem kürzeren Ausbildungsvertrag bzw. vorzeitig zur Prüfung Gehende sich selbst um die Erarbeitung des ihm fehlenden Unterrichtsstoffes bemühen müßte, zieht heute nicht mehr Als mögliche Maßnahmen zur Abhilfe dieses Zustandes sind im Gespräch:

1. Ein Vorlaufjahr für Auszubildende mit voller 3jähriger Ausbildungszeit. Dieses Vorlaufjahr würde im wesentlichen Grundlagen zum Inhalt haben. Nach einem Jahr würden die Auszubildenden mit 2 Ausbildungsjahren hinzukommen. Dieses Lösung ergäbe aber Schwierigkeiten für die mit dem Vorlaufjahr beginnenden, aber vorzeitig zur Abschlußprüfung zugelassenen Auszubildenden.

2. Grundsätzliche Zusammenfassung des gesamten Unterrichtsstoffes in zwei Ausbildungsjahren in komprimierter Form. Beginn aller Auszubildenden zum gleichen Zeitpunkt. Abgang der Auszubildenden mit 2jährigem Vertrag nach Durchlauf der 2 Jahre, Fortsetzung des Unterrichtes für Auszubildende mit 3jährigem Vertrag. Inhalt dieses dritten Jahres wäre im wesentlichen die Wiederholung des vorher in komprimierter Form dargebotenen Unterrichtsstoffes.

Vorteil dieses Vorschlages: Vorzeitig Auszulernende hätten ohne Schwierigkeit die Möglichkeit des Abganges.

Nachteil: Der Normalschüler mit 3jährigem Ausbildungsvertrag wäre wahrscheinlich bei dem komprimiert dargebotenen Unterrichtsstoff überfordert.

3. Die an sich ideale Form der Einrichtung von Klassen jeweils für Auszubildende mit 2- bzw. 3jährigem Ausbildungsvertrag scheitert bei Berufen mit geringer Schülerzahl – wie bereits ausgeführt – vielfach an der für die Klassenbildung vorgeschriebenen Frequenz (zur Zeit 26 Schüler).

4. Kompromißlösungen bieten sich an in der Zusammenfassung verwandter Berufe (über die gesamte Ausbildungszeit oder Teile davon). Dies bedingte aber in den berufsspezifisierten Fächern die Einrichtung von mehr Teilungsstunden mit geringeren Klassenfrequenzen als zur Zeit genehmigt sind. Hier ist die Schulbehörde angesprochen.

Was ist zu tun?

Möglicherweise läßt sich das Problem unter dem Gesichtspunkt der Zusammenfassung von Klassenverbänden bisheriger Art und des einmal wöchentlichen Berufsschulunterrichtes überhaupt nicht befriedigend lösen. Hier muß auch für die Berufsschule die Diskussion um Überwindung nicht mehr tragfähiger Organisationsformen entscheidend vorangetragen werden.

*) Oberstudiendirektor in Berlin

Ausbildungsberufe für die Dienstleistungsgesellschaft?

Ein Ausschnitt aus der täglichen Praxis:

Beschäftigungstherapeut(in)

Zur Diskussion gestellt vom Schulerrat der staatlich anerkannten Schule für Beschäftigungstherapie am Annastift e. V., Hannover-Kleefeld.

So sollte es sein:

Was ist Beschäftigungstherapie?

(Auszug aus dem Erlaß des Niedersächsischen Sozialministeriums vom 24. 3. 1958 — IV 1a Nr. 31/45.)

Beschäftigungstherapie ist Behandlung von kranken und behinderten Personen zur Besserung des Gesamtzustandes durch handwerkliche Betätigung sowie durch geistige und psychische Aktivierung mit dem Ziel,

- a) den Gesundheits- und Arbeitswillen zu erhalten, zu fördern oder zu wecken,
- b) die allgemeine Leistungsfähigkeit sowie gestörte Funktionen wiederherzustellen oder zu bessern.

Aufgaben der Beschäftigungstherapie:

(Auszüge aus dem Informationsschreiben der staatlich anerkannten Schule für Beschäftigungstherapie am Annastift)

1. Allgemeine Beschäftigungstherapie:

Sie umfaßt alle Arten von Beschäftigungen einschließlich Freizeitgestaltung, jede Form der Fort- und Weiterbildung, Kunst, Literatur und Musik. Sie dient dazu, Kräfte des schöpferischen Unterbewußten zu wecken und damit dem Kranken zur inneren Ruhe und zu einem harmonischen Körpergefühl zu verhelfen, Fehlhaltungen und Fehlentwicklungen der Persönlichkeit vorzubeugen, den Patienten seelisch-geistig zu ertüchtigen und somit den Genesungsvorgang nachhaltig zu unterstützen.

2. Gezielte Beschäftigungstherapie:

Sie erweitert das therapeutische Programm, um die gestörte Funktion von Muskeln und Gliedmaßen wiederherzustellen, den Allgemeinzustand zu verbessern und die Widerstandskraft zu stärken.

3. Beschäftigungstherapie und Wiedereingliederung:

Hier wird der Patient nach Möglichkeit darauf vorbereitet, nach dem Krankenhausaufenthalt in seine ursprüngliche Arbeit zurückzukehren. Wenn dies nicht möglich ist, kann eine Vorbereitung zur Umschulung in der Beschäftigungstherapie-Abteilung neue Berufsmöglichkeiten erschließen.

Ausbildung des (der) Beschäftigungstherapeuten(in):

Eintrittsvoraussetzung ist ein mittlerer Bildungsabschluß in Verbindung mit einem Praktikum.

Die Ausbildung an der Fachschule dauert zwei Jahre und schließt mit einem staatlichen Examen (Hauptprüfung) ab.

Im ersten Jahr findet die handwerkliche Ausbildung statt, außerdem werden die Grundlagen der theoretischen Fächer unterrichtet.

Im zweiten Jahr erfolgt die praktische Ausbildung in der angewandten Beschäftigungstherapie, der medizinische Unterricht wird weitergeführt. Die praktische Ausbildung findet statt in den Abteilungen für Beschäftigungstherapie an Krankenhäusern folgender Fachgebiete: Orthopädie, Psychiatrie, Tuberkulose, Pädiatrie und Geriatrie.

Nach bestandener Hauptprüfung ist innerhalb von 18 Monaten eine einjährige praktische Tätigkeit in der Beschäftigungstherapie-Abteilung eines öffentlichen Krankenhauses unter Beaufsichtigung einer staatlich anerkannten Beschäftigungstherapeutin abzuleisten (Nachpraktikum). Im Anschluß hieran kann die staatliche Anerkennung beim Regierungspräsidenten beantragt werden.

So ist es in Wirklichkeit:

1. **Der handwerkliche Unterricht** ist nicht praxisbezogen.

2. **Der theoretische Unterricht** ist unzureichend. Er nimmt im Vergleich zur handwerklichen Arbeit im 1. Ausbildungsjahr und zur angewandten Beschäftigungstherapie im 2. Ausbildungsjahr einen zu kleinen Raum ein.

a) Im Ausbildungsplan fehlen Fächer wie Erziehungskunde (im Sinne von Pädagogik) und Gruppendynamik völlig. Auffallend ist die geringe Stundenzahl in Psychologie. Fachliche Grundlagen wie Gesprächs- und Gruppenführung, psychodynamische Aspekte, Methoden zur Erkennung von analytischen Situationen, Grundlagen für die Durchführung einer Einzel- oder Gruppentherapie werden nicht vermittelt. Dadurch entsteht bei den Schülern in den Praktika eine Unsicherheit, die sich auf die Patienten überträgt und die Frage nach der Verantwortung für den Patienten aufwirft.

Anregungen aus den Bildungsbereichen der Kunst, Literatur und Musik fehlen überhaupt.

b) Die Auswahl der Lehrinhalte wird weitgehend den einzelnen Ausbildern überlassen, die ihrerseits über die Berufsanforderungen der zukünftigen Beschäftigungstherapeuten kaum unterrichtet sind.

c) Eine Abstimmung der Lernziele ist nicht zu erkennen.

3. **Die theoretischen Voraussetzungen** für die einzelnen Praktika werden teilweise erst nach Abschluß des jeweiligen Praktikums gegeben. Daraus ergibt sich für den Schuler eine weitere Unsicherheit für die Behandlung der Patienten.

4. **Die Wiedereingliederung des Patienten** in die Gesellschaft, besonders in beruflicher Hinsicht, setzt Informationen voraus, die nicht vermittelt werden.

5. **Das Schulgeld** beträgt am Annastift derzeit monatlich 100,— DM + 25,— DM Materialkosten im 1. Ausbildungsjahr, d. h., für die Ausbildung allein sind 2 700,— DM aufzubringen.

Bis auf eine Ausnahme befinden sich alle Schulen für Beschäftigungstherapie in der Bundesrepublik in privater Hand*).

Die aufgezeigten Mängel machen sich bereits im 2. Ausbildungsjahr in den Praktika bemerkbar, in denen die angehenden Beschäftigungstherapeuten als vollwertige Arbeitskräfte eingesetzt werden.

Was wurde zur Verbesserung getan?

Im Bemühen um eine zeitgemäße Ausbildung nach den Grundsätzen der Bestimmungen hat der Schülerrat bisher folgendes unternommen:

1. **Am 8. 5. 1972** fand eine Unterredung einer Schülerdelegation beider Kurse mit dem Schulleiter statt. Das Protokoll des Gesprächs weist aus, daß viele der gemachten Versprechungen nicht eingehalten wurden.

2. **Nach der letzten Schulgelderhöhung am 1. Mai 1972** (von monatlich 75,— auf 100,— DM) wurde am 17. 5. 1972 das Niedersächsische Sozialministerium angeschrieben. Das Schreiben liegt seit diesem Tag „zur Überprüfung“ in der zuständigen Abteilung des Ministeriums.

3. **Am 18. 12. 1972** wurden in einem Brief an den Schulleiter alle Ausbildungsprobleme erneut schriftlich dargelegt und mit konstruktiven Vorschlägen zur Verbesserung der Ausbildung verbunden.

*) Staatl. anerkannte Schule für Beschäftigungstherapie am Annastift e. V., 3 Hannover-Kleefeld, Heimchenstraße
Staatl. anerkannte Schule für Beschäftigungstherapie im Oskar-Helene-Heim, 1 Berlin 33, Clayallee 229.

Staatl. anerkannte Lehranstalt für Beschäftigungstherapie im Ev. Waldkrankenhaus, 1 Berlin 20, Stadtrandstraße

Staatl. anerkannte Lehranstalt für Beschäftigungstherapie an der Stadtischen Karl-Bonhoeffer-Nervenklinik, 1 Berlin 26, Oranienburger Straße 285

Staatl. anerkannte Lehranstalt für Beschäftigungstherapie, 3419 Pfeifengrund
Staatl. anerkannte Lehranstalt für Beschäftigungstherapie am Städt. Krankenhaus in Frankfurt a. M.-Höchst.

Hoherer Fachschule für Beschäftigungstherapie und Arbeitstherapie, 8 München 80, Bogenhauser Kirchplatz 3.

Hier der Brief:

Sehr geehrter Herr Professor Dr. Hauberg!

In Anbetracht dessen, daß Sie als Klinik- und Schulleiter mehrerer Schulen bestimmt zeitlich sehr in Anspruch genommen sind, haben wir uns überlegt, daß es aus diesem Grund vielleicht auch Ihnen angenehmer sein wird, wenn wir, statt Sie um eine längere mündliche Unterredung zu bitten, Sie auf diesem Wege mit unseren Problemen vertraut machen.

Die Ausbildungsleiterin Frau Müller war für uns in ungefähr der Hälfte der Fälle durch Krankheit oder Abwesenheit nicht zu sprechen. Eine voll zuständige Vertretung war nicht da. Die hauptamtlichen Lehrkräfte sollten während ihres Unterrichtes her dieses Amt übernehmen. Sie waren jedoch oft nicht kompetent, irgendeine Entscheidung zu treffen oder Unterschriften zu geben. Daraus folgte für uns eine starke Unterschriftenverzögerung. Trotz einer jetzt gestellten Vertretung ist eine wesentliche Besserung der Lage nicht abzusehen, da die Vertretung eine Doppelfunktion wahrnehmen muß.

1. Ausbildungsjahr**Berufskunde:**

Die Stunden, die Frau Müller uns gab, befaßten sich hauptsächlich mit dem äußeren Rahmen (z. B. räumliche Einrichtung in der Psychiatrie). Infolge von Frau Müllers Krankheit (s. o.) fielen sehr viele Berufskundestunden aus. Einige der wenigen Stunden wurden mit organisatorischen Schulfragen verbracht.

Sozialhygiene:

Der Unterricht wurde uns von der Schule her als Rehabilitation für den Referenten angegeben. Es wurde uns geraten, dem Referenten Aufregungen zu ersparen, folglich keine Fragen oder Gegenmeinungen zu stellen. Als Folge der Erkrankung des Referenten waren Sprach- und Schreibschwierigkeiten feststellbar.

Als einzige Grundlage für die Vorzensuren wurde kurz vor der Prüfung eine Arbeit geschrieben, obwohl wir bereits seit ca. einem halben Jahr keinen Unterricht mehr in Sozialhygiene gehabt hatten. Die Prüfung fand bei einem Regierungsvertreter statt, der uns in dem Wiederholungsunterricht ganz andere Schwerpunkte setzte als der ursprüngliche Referent, der zur Prüfung nicht mehr erschien.

Psychologie:

Es wurde nach mindestens sechs Jahre alten, wenn nicht sogar älteren Skripten unterrichtet.

Wir bitten um Überholung und Erweiterung des Unterrichtes, da wir auf Grund des bisherigen psychologischen Unterrichtes den Anforderungen in der Praxis nicht gewachsen sind.

Weiterhin bitten wir um Vorverlegung der Prüfung dieses Faches in die Vorprüfung, da zwischen Beendigung des Unterrichtes und der Prüfung eine unterrichtsfreie Zeit von 1½ Jahren liegt.

Pathologie:

Es fällt uns auf, daß die Referenten in den uns jetzt gegebenen klinischen Fächern auf Voraussetzungen hinweisen, die uns in den vorklinischen Fächern hätten gegeben werden müssen. Besonders betrifft dies Pathologie und Psychologie.

Wir bitten, auch Pathologie in die Vorprüfung einzubeziehen, da auch hier eine unterrichtsfreie Zeit von einem Jahr dazwischen vorliegt.

Ursprünglich hatten wir die Absicht, in die-

sem Brief zu belegen, wieviel Unterrichtsstunden von der vorgeschriebenen Stundenanzahl der einzelnen Fächer ausgefallen sind. Leider wurde uns bis heute von der Ausbildungsleitung der Einblick in den Ausbildungsplan verwehrt. Wir bitten Sie, uns so bald als möglich Gelegenheit zu geben, den Ausbildungsplan einsehen zu können.

Handwerk:

Es wäre anzuregen, für die handwerklichen Arbeiten keine Zensuren zu geben, sondern lediglich die Fertigstellung zu kontrollieren. Durch unsere bisherige Erfahrung im zweiten Jahr zeigt sich, daß die Schwerpunkte der Ausbildung zu sehr auf Handwerk konzentriert sind, auf Kosten von theoretischem Unterricht, der im zweiten Jahr benötigt wird (z. B. Gruppendynamische Aspekte).

2. Ausbildungsjahr

In den jeweiligen Praktika fällt uns auf, daß wir häufig ohne Anleitung einer ausgebildeten Beschäftigungstherapeuten arbeiten, so daß sich uns zwangsläufig die Frage stellt, warum wir, wenn wir praktisch als vollwertige Arbeitskräfte eingesetzt werden, auch noch 100,- DM Schulgeld zahlen sollen. Außerdem mochten wir die Frage der Kostenübernahme für Essen und Fahrt in den einzelnen Praktika zur Diskussion stellen.

Wir bitten um Klärung über die Auslegung der Sechs-Wochen-Frist und die sich daraus ergebenden Folgen. Wir bitten außerdem um eine Klärung der um zwei Monate rückwirkenden Schulgelderhöhung im Frühjahr 1972 um 33⅓ % von 75,- DM auf 100,- DM.

Sie, verehrter Herr Professor Dr. Hauberg, haben uns und der Öffentlichkeit gegenüber des öfteren betont, daß Ihnen Schule und Beruf der Beschäftigungstherapeuten sehr am Herzen liegen.

Wir haben Ihnen deshalb diesen Brief in der wohlberechtigten Hoffnung geschrieben, daß Sie einer qualifizierten Ausbildung positiv gegenüberstehen und sich deshalb unserer Probleme annehmen, zumal auch eine gut fundierte Ausbildung nicht nur eine gute Grundlage für unseren zukünftigen Beruf, sondern auch für das Ansehen der Schule von großer Wichtigkeit ist.

Mit vorzüglicher Hochachtung
gez. 26 Unterschriften

Der Brief ist bisher unbeantwortet geblieben.

4. Am 31. 1. 1973 wurden das Gesundheitsministerium in Bonn, das Niedersächsische Sozialministerium, der Verband der Beschäftigungstherapeuten und die ÖTV gleichlautend angeschrieben. **Hier der Brief:**

Wir bitten um Kenntnisnahme des beigefügten Schreibens an Herrn Professor Dr. Hauberg, das wir am 18. 12. 1972 abgeschickt haben.

Da schon zu Beginn unserer Ausbildung einige Probleme auftraten, baten wir zusammen mit unserem Oberkurs um eine Unterredung mit Professor Dr. Hauberg, die am 8. 5. 1972 stattfand. Das Protokoll legen wir Ihnen zur geflissentlichen Kenntnisnahme bei. Die uns dort gemachten Versprechungen seitens der Schulleitung wurden bisher nur zu einem sehr geringen Teil eingehalten.

Als Antwort auf unser Schreiben vom 17. 5. 1972 an das Sozialministerium wurden wir auf eine weitere Bearbeitung unseres Anliegens vertröstet.

Auch unser Brief an Professor Dr. Hauberg, datiert vom 25. 11. 1972, blieb bisher ohne Reaktion.

Aus diesem Grunde wenden wir uns jetzt an Sie mit der Bitte, uns in unseren Bestrebungen um eine qualifizierte Ausbildung zu unterstützen. Wie wir außerdem von im Beruf stehenden Beschäftigungstherapeuten erfahren, zeigen sich in der Praxis bereits Mängel der Ausbildung.

Mit vorzüglicher Hochachtung
Der Schullerrat

Nun liegt vom Verband die Zusage vor, das Problem in der nächsten Vorstandssitzung zu behandeln, und vom Niedersächsischen Sozialministerium wieder die Antwort, das Anliegen in der zuständigen Abteilung des Ministeriums zu überprüfen.

Wir warten weiter.

Werner Breuder¹⁾

Bemerkungen zu „Integrierte Weiterbildung“**Erste Folgerungen aus einer Loccumer Tagung²⁾**

Bedingt Pluralismus in der Weiterbildung Chancengleichheit? Sind eine Vielzahl von Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Garanten einer breiten Palette differenzierter Angebote — jedweder Nachfrage gerecht? Wie schon andernorts war es auch auf der Tagung in der Evangelischen Akademie Loccum unmöglich, bei einer derartigen Verknüpfung von Inhalten und Institutionen zu einem Ergebnis zu kommen. Kraftlose Argumentation der „Befürworter“ und verbohrte Bestimmtheit der „Gegner“ trugen gleichermaßen dazu bei. Besonders die Feststellung, daß die Kenntnis der Situationen von Chancenungleichheit sinnlos bleibt, fehlt ihr der Wille zur Veränderung dieser Situationen, ernüchterte allseits ungemein.

Tatsächlich gestanden auch Institutionenvertreter zu, daß die Förderung individueller Befähigung, eigene Vorstellungen, Ideen und Fähigkeiten zu verwirklichen, Vorrang haben müsse. Sie sei aber „on the lange“ wirkungslos ohne institutionelle Absicherung.

Also institutionalisierte Weiterbildung allein als Folge von Nachfrage? So auch nicht, denn das Interesse der Nachfrager ist überwiegend kurzfristig und ändert sich rasch. Weiterbildungs-Einrichtungen, das heißt volkswirtschaftliche Werte und persönliche Schicksale, können daher nicht Wechsel auf eine ungewisse Zukunft ziehen. Zudem verfestigt solches Vorgehen gerade Strukturen, welche beispielsweise die obengenannte Tagung notwendig machten:

- 1) Geschäftsführer des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung, Hannover.
- 2) vom 1.-3. 12. 1972 mit dem Thema „Chancengleichheit und Pluralismus in der Weiterbildung“.

wissen wir doch aus Motivationsanalysen, daß „berufsbezogene“ Bildung (im engsten wie im weitesten Sinne) größtes Interesse potentieller Nutzer von Weiterbildung findet.

Dieser aus unterschiedlichen Gründen vorhandenen Nachfrage passen sich denn auch Weiterbildungs-Einrichtungen an, vorwiegend innerhalb des Lebensbereiches Arbeit (inner- und überbetriebliche bzw. verbandliche Weiterbildung). Der öffentliche Dienst kennt hierfür sogar den Bildungsurlaub. Doch alleinige – enge – Berufsbezogenheit führt dazu, daß „der freie Staatsbürger mehr oder minder zum Wirtschaftsuntertanen zusammensackt, wenn er durch das Fabrikat geht oder sein Büro betritt“. So Karl-Hermann Flach in der „Zeit“ vom 10. 11. 1972.

Aber schon vor über 120 Jahren hatten hier Kolping und Ketteler mit konkreten Maßnahmen Abhilfe zu schaffen gewußt. Als Vertreter einer eminent politischen Organisation wußten sie, daß diese Bestimmung vornehmster Gegenstand ihrer Bemühungen sein mußte. Das ist auch heute nicht anders, wie Günter Gorschenk, wissenschaftlicher Mitarbeiter bei der Katholischen Akademie in Bayern, nachweist³⁾. Wie in allen Weiterbildungs-Organisationen, deren Ziel es ist, aufgrund eines in ihnen wirkenden Auftrages in dieser freiheitlich-demokratisch verfaßten Gesellschaft zur Willensbildung beizutragen – neben den Kirchen die Gewerkschaften, die verschiedenen Verbände usw. –, ist „politische Bildung“ Unterrichtsprinzip.

Ohne Zweifel ist in der Praxis dieses Prinzip nicht denkbar ohne hinreichende Hinterfragung (und Veränderung) der Bedingungen von Beruf und Familie und damit des Lebens der Menschen. Dieses Bemühen um eine Symbiose von allgemein nützenden und speziell lebensbereichsbezogenen Inhalten schuf jene zwiespaltige Atmosphäre, die Veranstaltungen dieser Träger eigen ist. Positiv zu vermerken war zunächst nur der Anstoß, mit anderen Weiterbildungs-Organisationen zu kooperieren.

Freilich bieten sich hier der Kritik breite Angriffsflächen. Will – oder braucht – zum Beispiel ein Schlosser während eines Schweißerkurses „politische“ Bildung? „Jein“; neue – bessere – Fertigkeiten bedingen weniger eine quantitative als vielmehr eine qualitative Veränderung der Arbeitsleistung. Im oben genannten Beispiel müssen nach Abschluß des Kurses ständig (Gebrauchs-) Anweisungen gelesen und „verarbeitet“ werden; ist Verantwortung für – immer – neue Techniken und die damit für Betrieb und Personal verbundenen Risiken zu übernehmen. Die dazu nötigen Lese- und Redefertigkeiten, die Grundkenntnisse der Bedingungen von Kommunikation, problemlösendem Verhalten und Verantwortungsübernahme

bzw. -delegation können nicht dem Selbststudium „on the job“ des Lehrgangsteilnehmers überantwortet werden. Sie müssen integraler Bestandteil des Kurses selbst sein.

Hier wird kein Mandat des Kursbesuchers verfälscht, niemand durch die Hintertüre „politisch indoktriniert“, sondern dem eigentlichen Antrieb des sich Weiterbildenden entsprochen. Jeder intelligente Mensch, gleichgültig in welchem Beruf er arbeitet, empfindet es als erniedrigend, wenn er feststellen muß, unzureichende Ausbildung erhalten zu haben; dies ein Zitat von Jennie Lee, bis 1970 Minister für freie Künste in Großbritannien und Initiator der „open university“⁴⁾.

Nicht um die Nutzung dieses vorhandenen, zutage geförderten oder gar „eingeredeten“ Mißgeföhls für irgendwelche (linke) politische Zwecke geht es. Vielmehr soll es dem Individuum selbst ständiger Impuls zu eigenen Weiterbildungs-Bemühungen werden. „Werden“ deshalb, weil organisiertes ständiges Lernen noch kaum als Teil eigener Lebensbewältigung erfahrbar ist. Erfahrungen werden auch nicht erdacht, sondern gemacht. Anstöße dazu können nur von außerhalb des Gewohnten kommen. Und sie nützen nichts als (zufälliges) einmaliges Erlebnis, sondern ständiges organisiertes Lernen bedarf der ständigen organisierten Erfahrung. Hierin gründet die Forderung nach Integration von allgemeiner (sprich: politischer) und beruflicher (sprich: lebensbereichbezogener) Bildung.

Aber die Entwicklung dieser beiden Bildungsstränge zeigt, daß nur ein pragmatisches, das heißt die ständige „Feuerprobe der Praxis“ (Günther W. Tumm) einbeziehendes Vorgehen dieses „Henne-Ei-Problem“ lösen hilft. Gegenseitiges Mißtrauen gilt es abzubauen, und manche Ängste von Unternehmern – auch in der Wissenschaft – (wußte doch schon Ende des 18. Jahrhunderts der deutsch-schweizerische „liberale“ Dichter Heinrich Zschokke: „Volksbildung ist Volksbefreiung“) können nur in der kooperativen Bewältigung täglicher Praxis überwunden werden.

Ort solcher Zusammenarbeit sind die Schulen in ihren vielfältigen Ausprägungen, vorab die Hochschulen. Tatsächlich stellen Pläne, Entwürfe und Gründungsurkunden integrierter Gesamthochschulen die Forderung „ad fontes“ voran, in der richtigen Erkenntnis, daß schon das Curriculum beide Bereiche integrieren muß⁵⁾. Die befreiende Tat steht noch aus, erst recht für die Weiterbildung.

In dieser Situation beschlossen zwölf⁶⁾ von 25 am letzten Tagungstag noch Anwesenden eine Arbeitsgemeinschaft zu bilden, die sich – analog zu ähnlichen Unternehmungen (wie der Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung) – die Grundlegung und Förderung „integrierter Weiterbildung“ durch praxisnahe Modellversuche zur Aufgabe macht. Unter dem „Patronat“ der Akademie Loccum wird bei den Mitgliedern dieser Arbeitsgemeinschaft vorläufig im Korrespondenzverfahren ein Klärungsprozeß über Arbeitsziel, praktische Schritte und institutionelle Regelungen abgeschlossen werden müssen. Ein – versandter – Fragebogen dient diesem Ziel. In erster Linie wird es darum gehen, die jeweils eigene Organisation diesem Ziel aufgeschlossen zu machen; des weiteren müssen Unternehmer, Arbeiter und Mittelgeber gefunden werden, welche einer „Institution“ Vertrauen entgegenbringen, die mit dem Engagement ihrer (jetzigen und zukünftigen) Mitglieder beweglich genug ist, sich nach Erfüllung ihrer Aufgabe bzw. erwiesener Unerfüllbarkeit der gesteckten Ziele auch selbst aufzulösen.

³⁾ In: „Neues Hochland“, H. 5/1972, S. 430–437.

⁴⁾ In: UNESCO-Dienst 24/72, S. 6.

⁵⁾ siehe dazu Sommer, K.-H.: Allgemeines und berufliches Lernen – Isolation oder Integration? In: EB 4/1972, S. 141–146 (besonders die Hypothesen S. 146).

⁶⁾ Es sind dies: Baumbach, H., Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg; Dr. Bungenstab K.-E., BBF, Berlin; Breuder, W., AUE e. V., Hannover; Götz, M. M., HVS Mariaspring, Eddigehausen; Grieger, D., AG für emp. Bildungsforschung, Heidelberg; Kappes, H., LAG Kath. EB, Hannover; Köhler, W., Ev EB Nds., Hannover; Küchler, E., VHS-Leverkusen, Leverkusen; Reichert, H.-D., VHS-Salzgitter, Salzgitter; Scholaut, O., Ev Akademie Loccum; Dr. Schröter, W., VHS-Buxtehude, Buxtehude; Wolterhoff, B., Ev Akademie Loccum.

Mitteilungen des BBF

Ergebnisse der Überprüfung berufsbildender Fernlehrgänge

Es wird den im folgenden genannten Fernlehrinstituten die Berechtigung erteilt, die Eignung der Lehrgänge durch das Gütezeichen des Bundesinstituts (Abb.) kenntlich zu machen.

Vom BBF erteiltes Gütezeichen für Fernlehrgänge



Rollen-Nr. 28**Fernlehrinstitut:**

REFA-Institut Darmstadt,
Institut für Arbeitswissenschaft des
Verbandes für Arbeitsstudien
— Refa — e. V.,
6100 Darmstadt,
Wittichstraße 2

Lehrgangsbezeichnung:

Refa-Fernlehrgang
Technisches Rechnen für das
Arbeitsstudium.

Lehrgangsinhalt:

Erweiterung des allgemeinen und
angewandten Rechnens sowie grund-
legende mathematische Kenntnisse.

Lehrgangsziel:

Vermittlung von Kenntnissen für die
Zulassung zum REFA-Grundlehrgang.

Adressatengruppe:

Teilnehmer mit Hauptschulabschluß
sowie abgeschlossener Ausbildung
als Facharbeiter.

Lehrgangsdauer:

ca. 200 Stunden,
bei 40–60 Std. monatlich
ca. 4–5 Monate

Umfang des Lehrmaterials:

Lehrgangsmaterial in Loser-Blatt-Form,
Umfang: 269 Text- und Arbeitsblätter

Lehrgangskosten:

100,— DM und
25,— DM Prüfungsgebühren

Rollen-Nr. 29**Fernlehrinstitut:**

REFA-Institut Darmstadt,
Institut für Arbeitswissenschaft des
Verbandes für Arbeitsstudien
— Refa — e. V.,
6100 Darmstadt,
Wittichstraße 2

Lehrgangsbezeichnung:

Refa-Fernlehrgang
Mathematik für das Arbeitsstudium.

Lehrgangsinhalt:

Vermittlung grundlegender Kenntnisse
und Fertigkeiten in Mathematik, die für
eine technische Weiterbildung im
Bereich des Arbeitsstudiums notwendig
sind.

Lehrgangsziel:

Beherrschung der Potenz-, Wurzel- und
Logarithmenrechnung, der elementaren
Gleichungslehre und der Winkel-
funktionen. (Bei Absolvierung der Lehr-
gänge Mathematik, Nomographie,
Statistik und Kostenwesen sowie
zusätzlicher Fachseminare wird das Ziel
„Refa-Fachmann“ erreicht).

Adressatengruppe:

Teilnehmer mit mittlerem Bildungs-
abschluß; Absolventen des REFA-
Grundlehrgangs.

Lehrgangsdauer:

ca. 150 Stunden,
bei 40–60 Std. monatlich
ca. 3–4 Monate

Umfang des Lehrmaterials:

Lehrgangsmaterial in Loser-Blatt-Form,
Umfang: 246 Text- und Arbeitsblätter.

Lehrgangskosten:

100,— DM und
25,— DM Prüfungsgebühren

Rollen-Nr. 30**Fernlehrinstitut:**

REFA-Institut Darmstadt,
Institut für Arbeitswissenschaft des
Verbandes für Arbeitsstudien
— Refa — e. V.,
6100 Darmstadt, Wittichstraße 2

Lehrgangsbezeichnung:

Refa-Fernlehrgang
Nomographie.

Lehrgangsinhalt:

Einführung in das graphische Rechnen,
Arten von Teilungen, Leitern mit
Gleichschritteilung, logarithmischer
Teilung, Kehrwertteilung und anderen
Teilungen. Leitertafeln für Addition oder
Subtraktion, Leitertafeln für Multipli-
kation oder Division. Zusammen-
gesetzte Leitertafeln, Netztafeln für
Addition oder Subtraktion. Netztafeln
für Multiplikation oder Division.
Zusammengesetzte Netztafeln, Fall-
studien.

Lehrgangsziel:

Vermittlung grundlegender Kenntnisse
und Fertigkeiten auf dem speziellen
Gebiet der Nomographie: Entwicklung
und Beherrschung von Skalen für
beliebige, stetige Funktionen, Leiter-
und Netztafeln für Formeln des Arbeits-
studiums auf der Basis des Additions-
typs. (Bei Absolvierung der Lehrgänge
Mathematik, Nomographie, Statistik und
Kostenwesen sowie zusätzlicher Fach-
seminare wird das Ziel „REFA-Fach-
mann“ erreicht).

Adressatengruppe:

Teilnehmer mit Hauptschulabschluß und
Grundkenntnissen in der Trigonometrie
sowie guten Kenntnissen der Arithmetik
und der Algebra;

Absolventen der REFA-Lehrgänge

„Technisches Rechnen“ und
„Mathematik für das Arbeitsstudium“.

Lehrgangsdauer:

ca. 50–100 Stunden,
bei 40–60 Std. monatlich
ca. 1–2 Monate

Umfang des Lehrmaterials:

Lehrgangsmaterial in Loser-Blatt-Form,
Umfang: 159 Text- und Arbeitsblätter,
ca. 80 Formblätter für die Lösungs-
formeln.

Lehrgangskosten:

100,— DM und
25,— DM Prüfungsgebühren

Rollen-Nr. 31**Fernlehrinstitut:**

REFA-Institut Darmstadt,
Institut für Arbeitswissenschaft des
Verbandes für Arbeitsstudien
— Refa — e. V.,
6100 Darmstadt,
Wittichstraße 2

Lehrgangsbezeichnung:

Refa-Fernlehrgang
Statistik.

Lehrgangsinhalt:

Vermittlung einer beruflichen Grund-
bildung, die auf die für einen REFA-
Fachmann notwendigen Kenntnisse und
Fertigkeiten im Bereich der technischen
Statistik abgestellt ist.

Lehrgangsziel:

Beherrschung der grundlegenden
Verfahren der Auswertung technischer
Meßreihen, Auswertung von Zählstich-
proben, Grundlagen des Multimoment-
verfahrens und der Einflußgrößen-
rechnung. (Bei Absolvierung der Lehr-
gänge Mathematik, Nomographie,
Statistik und Kostenwesen sowie
zusätzlicher Fachseminare wird das
Ziel „REFA-Fachmann“ erreicht).

Adressatengruppe:

Teilnehmer mit Techniker- oder
Ingenieurausbildung oder einem
entsprechenden allgemeinbildenden
schulischen Abschluß; Absolventen des
REFA-Grundlehrgangs.

Lehrgangsdauer:

ca. 80–120 Stunden,
bei 40–60 Std. monatlich
ca. 2–3 Monate

Umfang des Lehrmaterials:

Lehrgangsmaterial in Loser-Blatt-Form,
Umfang: 157 Text- und Arbeitsblätter,
ca. 15 Formblätter für die
Lösungsformeln.

Lehrgangskosten:

100,— DM und
25,— DM Prüfungsgebühren

Rollen-Nr. 32**Fernlehrinstitut:**

REFA-Institut Darmstadt,
Institut für Arbeitswissenschaft des
Verbandes für Arbeitsstudien
— Refa — e. V.,
6100 Darmstadt,
Wittichstraße 2

Lehrgangsbezeichnung:

Refa-Fernlehrgang
Kostenwesen.

Lehrgangsinhalt:

Vermittlung einer beruflichen Grund-
bildung auf dem speziellen Sektor der
Kostenrechnung.

Lehrgangsziel:

Beherrschung grundlegender Kennt-
nisse auf dem Gebiet der Kosten-
rechnung, spezielle Kenntnisse der
Kostenerfassung, Kostenstellen- und
Kostenträgerrechnung, Deckungs-
beitrags- und Plankostenrechnung.
(Bei Absolvierung der Lehrgänge
Mathematik, Nomographie, Statistik
und Kostenwesen sowie zusätzlicher
Fachseminare wird das Ziel „REFA-
Fachmann“ erreicht).

Adressatengruppe:

Teilnehmer mit technischer Vorbildung
und betriebswirtschaftlichen Grund-
kenntnissen; Absolventen des
REFA-Grundlehrgangs.

Lehrgangsdauer:

ca. 100 Stunden,
bei 40–60 Std. monatlich
ca. 2–3 Monate

Umfang des Lehrmaterials:

Lehrgangsmaterial in Loser-Blatt-Form,
Umfang: 169 Text- und Arbeitsblätter,
ca. 15 Formblätter für die Lösungs-
formeln.

Lehrgangskosten:

100,— DM und
25,— DM Prüfungsgebühren

Rezensionen

L. P. Bradford, J. R. Gibb, K. D. Benne: **Gruppentraining**, T-Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1972, 446 Seiten. 28,— DM, ISBN 3-12—901410—1.

Bei der vorliegenden Ausgabe des Klett Verlages handelt es sich um eine Übersetzung der 1964 bei John Wiley & Sons, Inc. New York, London, Sydney erschienenen Originalausgabe „T-Groupe Theory and Laboratory Method. Innovation in Re-education“.

Es gibt nur wenige einschlägige Veröffentlichungen, in denen nicht das vorliegende Buch von Bradford, Gibb und Benne zitiert wird. Darüber braucht man sich nicht zu wundern, sind doch die Herausgeber und Autoren die „Väter“ der sich auch in der Bundesrepublik langsam durchsetzenden gruppendynamischen Seminare, die in den USA und England auch als Laboratorien bezeichnet werden. In einem Laboratorium wird experimentiert und geforscht. In der gleichen Weise wurde und wird auch in den gruppendynamischen Seminaren gearbeitet: Menschen finden sich zusammen, experimentieren mit ihrem Verhalten, studieren die Art ihrer Beziehungen, generalisieren ihre Erfahrungen und wenden sie im Alltag an. Jede Teilnahme an dieser Gruppenarbeit ist Wagnis und Chance. Dementsprechend ist auch das vorliegende Buch Idee, Analyse und Bericht. Theoretische Überlegungen werden ergänzt durch die Darstellung der Entwicklungsgeschichte gruppendynamischer Seminare. Auf diese Weise wird der Einfluß des realen Geschehens (als feed back) auf die Fortentwicklung und Veränderung der Trainings-Gruppentheorie sichtbar. Das macht das Buch nicht nur zu einer wertvollen Sachausage, sondern auch in sich zur Methode, dem Leser Probleme nahezubringen.

Überraschend ist eine — wenn auch nicht unter diesem Namen laufende — Curriculumsdiskussion. Hier findet man in einer nicht alltäglichen Sicht die Probleme der Lernorganisation und der Lehrplangestaltung skizziert, wobei die Begründung und Kontrolle des Curriculums durch die Synthese wissenschaftlicher und demokratischer Methodologie herbeigeführt wird. Hier wird der Versuch gemacht, aus dem steten Wechselspiel Theorie—Praxis, Wissenschaft—Demokratie, Gruppenzwang und persönliche Freiheit ein anwendungsbezogenes Modell organisierten Lernens zu entwickeln. Im Unterschied zu den herkömmlichen Lehr-Lernsystemen werden im gruppendynamischen Seminar keine Lösungen angeboten, ehe nicht die Probleme zuerst einmal von den Adressaten erkannt worden sind. Die Lernenden werden veranlaßt, ihre eigenen Lernbedürfnisse zu diagnostizieren,

Lernziele zu entdecken und an den Verfahren zu ihrer Bewältigung mitzuarbeiten. So wird durch die Laboratoriumsmethode die affektive Lernhemmung einer zu starken Fremdbestimmung abgebaut. Die Lernenden sind auf diese Weise sowohl die Adressaten als auch die Agenten ihrer Interessen (change agents) in dem ihnen zugedachten Curriculum. Wer unter diesem Gesichtswinkel das Gruppentraining einmal liest, könnte sicherlich einiges Wertvolle für das Konzipieren beruflicher Curricula lernen.

Die Herausgeber haben sich nicht nur auf die Ergebnisse und die Darstellung eigener Forschung beschränkt. Um dem Leser so etwas wie einen Leitfaden im Bereich gruppendynamischer Seminare zu geben, haben sie auch andere Autoren herangezogen, die nach ihrer Meinung Wesentliches zur Vollständigkeit beizutragen haben. So findet man einen Artikel von W. G. Warren über „Entwicklungsmuster der T-Gruppe“. In ihm werden die Anfangsphasen von Gruppenbildungen beschrieben und zu einem theoretischen Konzept verdichtet. Auch R. M. Whitman mit dem Kapitel „Psychodynamische Prinzipien der T-Gruppenprozesse“, R. R. Blake mit „Gruppenhandeln“, M. Horwitz mit dem interessanten Beitrag „Konfliktlösung“ und H. A. Shepard mit seinen Ausführungen zur Differenzierung von Seminarformen und einer kritischen Stellungnahme zur Laboratoriumsmethode als möglichem wissenschaftlichen Beitrag und sozialem Nutzen runden den Darstellungsbereich sinnvoll ab. Besonders das zuletzt genannte Kapitel von Shepard möchte man jenen Lesern empfehlen, die in der T-Gruppe die Manifestation eines mystischen Prozesses zu sehen meinen. Es zeugt von der Klarsicht und selbsteinsichtigen Haltung der Herausgeber, daß sie ihrem „Stammbuch“ einen Autor eingefügt haben, der den Leser vor übersteigerten Erwartungen warnt.

Wenn der Verlag in seinem Begleitschreiben sagt, daß manche den Band von Bradford, Gibb und Benne als die „Bibel des Laboratoriumstrainings“ bezeichnen, so muß man diesem Anspruch insofern recht geben, als hier der Ausgangspunkt zu jeder Beschäftigung mit dem Problembereich gruppendynamischer Seminare, ihrer Zielsetzung, Methodik und Abgrenzung gegenüber ähnlichen Verfahren, liegt. Acht Jahre nach seinem Erscheinen hat dieses Werk kaum etwas von seiner Aussagekraft eingebüßt. Es ist daher dem Klett Verlag als Verdienst anzurechnen, daß er durch die Übersetzung dafür sorgte, daß allen Interessierten diese Aussagen zugänglich sind. Gerade in dieser Zeit, wo

die Idee der Laboratoriumsmethode in der BRD zunehmende Verbreitung findet, erscheint es wichtig, die Gedanken der „Väter“ vor Augen zu haben.

Der Verlag hat seine Ausgabe gegenüber der amerikanischen um drei Kapitel gekürzt. Man sollte es einem so wichtigen Buch wünschen, daß der Leser den Informationsverlust abschätzen kann, ohne sich erst eine amerikanische Ausgabe besorgen zu müssen. Daneben sollte der Verlag es ruhig sagen, wenn ihm der Umfang einer Ausgabe zu stark wird. Mit 445 Seiten erscheint das Buch an der Grenze des in der vorliegenden Form Machbaren zu liegen.

Bodo Braeuer, Berlin

Karl-Heinz Sommer: **Fernunterricht und objektivierbare Lehrverfahren**. Band 2 der Reihe „Ausbildung und Fortbildung“, hrsg. von Prof. Dr. Alfons Dörschel, Erich Schmidt Verlag Berlin—Bielefeld—München, 1972, 144 Seiten, kart. 11,80 DM ISBN

Spezielle Publikationen zum Fernunterricht liegen in deutscher Sprache und in Buchform nur in geringer Zahl vor. Man greift deshalb mit einiger Erwartung zu einer Neuerscheinung, die den Fernunterricht im Titel trägt, zumal sich für diese Bildungsmöglichkeit gerade seit Beginn der 70er Jahre viele Voraussetzungen verändert haben. Diese Veränderungen reichen von der Ausweitung der Lehrsendungen in Rundfunk und Fernsehen über die Entwicklung des Fernunterrichtes auf Hochschulebene bis zur Einrichtung gesetzlich begründeter staatlicher Institutionen zur Untersuchung, Förderung und Kontrolle des privaten Fernunterrichts.

Wird der Fernunterricht außerdem in Verbindung mit objektivierten Lehrverfahren genannt, dann kanalisieren sich die Erwartungen auf die Darstellung von Entwürfen für Fernlehrverfahren, die den Stand der Unterrichtstechnologie, der Medienforschung und der Curriculumentwicklung berücksichtigen oder gar weiterführen. Solche Ansätze sind im Fernunterricht selten, und die Unterrichtstechnologie hat im Kontext Fernunterricht noch nicht den ihr entsprechenden Stellenwert.

Der so eingestellte Leser wird jedoch sehr schnell enttäuscht. Bereits die Beantwortung der vor dem ersten Kapitel gestellten Frage „Was verstehen wir unter Fernunterricht . . . (?)“ ist ein Griff in die begriffsanalytische Mottenkiste, und das Zitat von A. J. Klein (aus dem Jahre 1920!), nach dem „Correspondence study“ spezifisch durch „constant efforts by the student and correction by the teacher“ gekennzeichnet sei, deutet an, daß der Arbeit von Sommer ein Modernitätsrückstand anhaftet, den er später dem heutigen Bildungssystem vorwirft. Der Rezensent meint, daß bereits an diese Stelle eine an Peters angelehnte Definition gehört hätte, nach der „Fernunterricht ein arbeitsteiliges und rationa-

lisiertes Verfahren der Wissensvermittlung ist, das infolge konsequenter Anwendung von Organisationsprinzipien sowie weitgehender Nutzung technischer Mittel und der dadurch in beliebiger Zahl ermöglichten Reproduktion von objektiviertem Lehrverhalten zur gleichen Zeit einer großen Zahl von Lernenden ohne Rücksicht auf ihren Wohnort gestattet, an Ausbildung und Unterricht teilzunehmen" (Peters, O.: Das Fernstudium an Universitäten und Hochschulen, Weinheim 1967).

Diese von Peters inzwischen zu einem Begriffssystem weiterentwickelte Definition (unveröffentlichte Dissertation, Tübingen 1972) hätte es Sommer erlaubt, eine sehr viel umfassendere und vor allem die objektivierten Lehrverfahren gleich eingangs mit aufnehmende Analyse von Fernunterricht vorzunehmen und Aspekte zu berücksichtigen, die vernachlässigt bleiben oder nur andeutungsweise an späteren Stellen auftauchen.

Die Antwort auf den zweiten Teil der Frage "... und objektivierten Lehrverfahren?" befriedigt ebenfalls wenig. Begriffe wie Kybernetik, nichtpersonale Medien und Massenkommunikationsmittel werden schnell in einen Zusammenhang gebracht. Die Kenntnis von Heimanns Forderung nach einer Unterscheidung zwischen schulüblichen Lehr- und Lernmitteln und Massenmedien wird angedeutet, doch im nächsten Satz relativiert. Sommer hat eine solche Unterscheidung nicht vor.

Sein zweites Kapitel widmet Sommer der Frage, was Pädagogen, Bildungsorganisatoren und die Öffentlichkeit von Fernunterricht und objektivierten Lehrverfahren erwarten. Man sucht darin jedoch vergeblich Aussagen über die Erwartungen eben dieser Gruppen. Man kann sie allenfalls implizit und unter Zuhilfenahme der zahlreichen Fußnoten feststellen, ohne sie nun der einen oder anderen Gruppe unmittelbar zuordnen zu können. Herrscht unter den genannten Gruppen tatsächlich der sich hier abzeichnende Konsens? Und führt die konsequente Übertragung von Lehrfunktionen auf nichtpersonale Medien tatsächlich geradewegs zur problemlosen Aufhebung des didaktischen Modernitätsrückstandes unseres Bildungswesens? Der Rezensent empfiehlt den Sammelband „Bildungstechnologie zwischen Wunsch und Wirklichkeit“ (Müller, D. D./Rauner, F., Döffingen 1972), aus dem hervorgeht, wie spannungsreich die bildungstechnologische Diskussion tatsächlich ist und von welchen unterschiedlichen Standorten aus sie geführt wird. Insofern ist es schon erstaunlich, die Pädagogen, die Bildungsorganisatoren und die Öffentlichkeit (gehören Pädagogen und Bildungsplaner nicht dazu?) jeweils als Gruppen subsumiert zu finden, statt die kontroversen Aussagen auch innerhalb der Gruppen in deskriptiver, der Analyse zugänglicher, vielleicht gar ana-

lysierter Weise gegenübergestellt zu finden.

Findet man das eine nicht, wird man sich kaum noch wundern, statt dessen Auszüge aus einer seinerzeit sehr verdienstvollen Dissertation von Sommer zu finden (Sommer, K. H.: Der Fernunterricht, Köln 1965) mit Daten und Ansichten von 1963/64 über Organisations- und Kontrollformen für Fernunterricht. Den bildungsökonomischen „touch“ erhält das Kapitel durch ein paar Kostenanalysen. Kosten-Nutzen-Fragen im Bildungswesen sind außerordentlich schwierig zu behandeln, weil Nutzeffekte hier eben nur schwer quantifizierbar sind (Wachsmann). Sommer geht auf diese Problematik gar nicht ein und nimmt auch das vielzitierte – also auch von ihm angeführte – Beispiel des bayerischen Telekollegs nicht zum Anlaß einer generellen Relativierung von Kostenberechnungen im Bildungswesen. Dabei muß doch bei einem Kostenvergleich für Schüler im traditionellen Schulwesen und Teilnehmern an Fernlehrmethoden nach Art des Telekollegs gesehen werden, daß die Kosten für den Rundfunk aus der Berechnung ausgeklammert worden sind.

Die einzelnen Teile seines dritten Kapitels, „Welche effektive Rolle spielen Fernunterricht und objektivierte Lehrverfahren?“, erhalten ihren Zusammenhang ausschließlich durch die Tatsache, daß sie in ein und demselben Kapitel stehen. Zunächst widmet sich Sommer darin den privaten Fernlehrinstituten in der Bundesrepublik. Dabei ist mehr als ärgerlich, daß man von diesem 33 Seiten umfassenden Abschnitt ca. 25 Seiten, fast wörtlich in seiner schon 1965 erschienenen Dissertation nachlesen kann. Der Rezensent meint, daß man 1972 wirklich kein Buch mehr vorlegen sollte, dessen dem Fernunterricht im engeren Sinne gewidmeter Teil dem Stand von 1963/64 entspricht, denn damals hat Sommer seine Daten gesammelt. Übrigens sind das die einzigen von ihm selbst gesammelten Daten, die in diesem Buch dargestellt werden.

Der Rezensent hält es für müßig, sich mit den Fossilien Sommerscher Fernunterrichtsgeschichte im einzelnen auseinanderzusetzen, will jedoch noch diese Anmerkungen machen:

Erstens – es ist schon fast verwunderlich – kommt Sommer doch nicht daran vorbei, die Einrichtung der neuen staatlichen Institutionen zur Kenntnis zu nehmen, die gesetzlich seit 1969 und de facto seit 1970/71 Aufgaben für den Bereich des privaten Fernlehrwesens übertragen erhalten haben. Dies sind die „Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht der Länder der Bundesrepublik Deutschland (ZFU)“ und das „Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF)“. Sommer bemüht sich leider nicht um eine Einschätzung der Auswirkungen der gesetzlichen Aufgaben dieser Institutionen, obgleich eine solche Stellung-

nahme von einem Kenner der Materie – für den ihn der Rezensent immer noch halt – sicher anregend gewesen wäre. Kann man ihm diese Enthaltung noch nachsehen – sie ist schließlich kennzeichnend für die gesamte leicht veraltete Faktensammlung, die dieses Buch darstellt –, so ist es schon wieder ärgerlich, daß er, unter Verkenennung der gesetzlichen Gegebenheiten und des hoheitsrechtlichen Auftrages des BBF, eine nie zur Austragung angestandene Kontroverse aufnimmt, die von interessierter Seite zwischen den beiden staatlichen Stellen konstruiert worden ist. Es handelt sich dabei um den vergleichsweise kleinen Ausschnitt von Fernlehrgängen, die mit beruflichen Inhalten auf staatliche Prüfungen vorbereiten können. Für diese besteht eine Doppelzuständigkeit, weil sowohl das BBF als auch die ZFU solche Lehrgänge – legitim – gleichermaßen überprüfen können. Dem Rezensenten scheint jedoch diese Frage viel weniger wichtig als eine Einschätzung der Innovationsanstöße, die Resultat der Forschungs- und Entwicklungsaufgaben dieser Stellen sein könnten oder sollten. Diese Erwartung ist wohl auch deshalb gerechtfertigt, weil Sommer schließlich ein Buch über Fernunterricht und objektivierte Lehrverfahren geschrieben und vorgelegt hat und nicht über die Kontrolle des privaten Fernunterrichtswesens.

Zweitens ist es zwar für Sommer erfreulich, daß spätere Untersuchungen über Fernschüler – wie die von Kustermann, von Berg, vom Hamburger Fernlehrinstitut und anderen – ähnliche Trends zeigen, wie Sommer sie 1965 darlegte. Die Relevanz dieser Gegenüberstellungen scheint aber eher in einer späteren Rechtfertigung Sommerscher Zahlen zu liegen als in einer Darstellung der Zahlen selbst, zumal auch diese eben nicht mehr neu sind.

Überhaupt scheint dem Rezensenten ein weiteres Verharren bei Beschreibungsmodellen für den Fernschüler irrelevant. Es sollte auch Sommer inzwischen aufgefallen sein, daß die Merkmale von Adressatengruppen für Fernunterricht durchaus von Institut zu Institut (Träger) und ebenso von Lehrgang zu Lehrgang schwanken. Untersuchungen von Ankerstein, Bolte und anderen zeigen das deutlich. Daher ist mit Pauschalmerkmalen von Adressatengruppen in der Praxis wenig anzufangen. Bei der Konzipierung neuer Bildungsangebote müssen vielmehr spezifische Merkmale berücksichtigt werden, sonst zielt die Bildungsplanung im Mikrobereich, auch dafür gibt es schon Beispiele, an ihren Adressaten vorbei.

Drittens scheint Sommer sein idealtypisches Bild von der Entwicklung und dem didaktischen Aufbau eines Fernlehrgangs einschließlich seiner Randbedingungen wie Korrektur und Konsultationsmöglichkeiten noch immer nicht an der

Realität überprüft zu haben. Aus den Erfahrungen der Überprüfungspraxis beider staatlichen Stellen geht inzwischen eindeutig hervor, daß objektivierbare Lehrverfahren (und was sind Lehrbriefe anderes?) dem Modernitätszerfall so stark ausgesetzt sind, daß häufig die Verbindung von Fernunterricht mit dem Begriff Anpassungsfähigkeit an die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Entwicklung mehr als fragwürdig erscheint und daß Rationalisierung und Individualisierung von Korrektur- und Konsultationsmöglichkeit sich nachgerade gegenseitig ausschließen können.

Der Rezensent will nicht unterstellen, daß Sommer dies nicht weiß, er findet es nur erstaunlich, daß er diese Problematik in seinen Bemerkungen über die didaktische Struktur des Fernunterrichts nicht erwähnt.

Den zweiten Teil seines Hauptkapitels widmet Sommer dem Fernunterricht im Medienverbund. Dabei erwirbt er sich das Verdienst, unter Einbeziehung sämtlicher Informationsmittel, also auch Rundfunk und Fernsehen, Veranstaltungen wie Tele- und Funkkolleg unter den Begriff Fernunterricht mitzufassen. Das ist zwar ebenfalls nicht mehr originell, kann aber wohl nicht oft genug getan werden, weil die Lehrsendungen in Rundfunk und Fernsehen, selbst wenn es schriftliches Begleitmaterial gibt, ins Bewußtsein der Öffentlichkeit noch nicht vollständig als **Fernunterricht** eingegangen zu sein scheinen. Eine Bewußtmachung dieser Funktion der traditionell als Unterhaltungsmedien angesehenen Informationsmittler kann ihrer Akzeptierung als Lehrmedien nur förderlich sein und positive Rückwirkungen auf die Erweiterung des Angebotes an Bildungsmöglichkeiten und vielleicht auch für die Bildungsbereitschaft haben.

Das Problem der Ergänzung von Fernunterricht durch Nahunterricht sowie von Nahunterricht durch Fernunterricht behandelt Sommer von einem technokratischen Standort aus, dem der Rezensent ebenfalls nahesteht. Gerade deshalb aber sollte die Auseinandersetzung mit sozialpädagogisch begründeten Forderungen, die bis zur bedingungslosen Ablehnung reinen Fernunterrichts reichen, nicht so mit linker Hand geschehen wie bei Sommer.

Der Fernunterricht auf Hochschulebene schließt den Teil des Buches ab, der den Fernunterricht unmittelbar zum Gegenstand hat. Sommer bleibt sich treu, wenn er diese Darstellung mit einer historischen Reminiszenz einleitet und dann Beschreibungen über Fernstudium in England, den USA und der UdSSR abgibt, die bei Peters schon besser und früher nachzuschlagen waren (Peters, O.: Das Hochschulfernstudium, Weinheim 1968, und: Das Fernstudium an der Hochschule der Sowjetunion, Hamburg 1967).

Nach einer Anleihe bei Dohmen über das Hochschulfernstudium in der BRD sowie der Darstellung der Schwierigkeiten seiner Entwicklung, den tatsächlich noch anhaltenden Diskussionen zwischen Kommissionen der Ministerpräsidenten der Länder und der Hochschulvereinigungen für das Fernstudium reiht Sommer dann eine Reihe von bekannten Informationen und normativen Vorstellungen über Einsatz von Programmierter Instruktionen, Tonbändern, Ton-Bild-Reihen, Filmen und Schulfunk aneinander, wobei er Fragestellungen aufwirft, die inzwischen teilweise schon beantwortet wurden oder doch immerhin Gegenstand empirischer Untersuchungen sind. So zum Beispiel über die Bedeutung von Individual- und Sozialphasen bei Programmierter Unterweisung (vergl. zum Beispiel ZfB 1/72).

Erst im vierten Kapitel wird dem Leser klar, daß Sommer mit dieser Form der Zusammenstellung die „isolierte Betrachtung von Fernlehrformen einerseits und objektivierten Lehrverfahren im Unterricht und Unterweisung andererseits“ überwinden wollte und die fließenden Übergänge zwischen „durch objektivierbare Lehrverfahren ergänzte Nahunterrichtsveranstaltungen und Fernlehrformen mit Direktlehrveranstaltungen“ aufzeigen wollte. Ob ihm das gelungen ist, möchte der Rezensent bezweifeln, zumindest wird es aber durch die Auswahl und die Art der Darstellung für die objektivierten Lehrverfahren sowie durch die spät erklärte Absicht erschwert. Beziehen wir, wie Sommer es ja auch tut, den privaten Fernunterricht in diese vermutete Annäherung unterschiedlicher Organisationsformen für Lernprozesse (Unterricht) mit ein, wird die Aussage ohne empirisch ermittelte stützende Daten sogar fragwürdig. Fragwürdig bleibt auch, warum Sommer dieses Buch überhaupt vorgelegt hat, das nicht eine neue Information für Kenner der Materie und selbst kaum für interessierte Laien enthält.

Willi Karow, Berlin

Gustav Grüner, Otto Kahl, Walter Georg: **Berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse — Kleines berufspädagogisches Lexikon.** W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 1971, 196 S., 13,95 DM

Dieses Lexikon im Taschenbuchformat ist vor allem für den betrieblichen Ausbilder gedacht, aber auch für Studenten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie Lehrer des Fachs Arbeitslehre geeignet und darüber hinaus für alle ein Gewinn, die sich mit Fragen des beruflichen Bildungswesens befassen. Es erklärt nicht nur die wichtigsten Fach(fremd)wörter dieses Bereichs und kann deshalb entscheidend dazu beitragen, dem Interessierten manche Texte zugänglich zu machen, die ihm (oft etwas mutwillig) schon von der Sprache her

ohne „Übersetzungshilfe“ bisher verschlossen blieben, vielmehr werden dankenswerterweise auch viele Abkürzungen erläutert, die — obwohl häufig eingebürgert und üblich — doch nicht jedem bekannt sein können. Dabei scheuen sich die Verfasser glücklicherweise nicht, auch dem Fachmann „bana“ erscheinende Stichworte zu erklären. Darüber hinaus erfährt der Benutzer auch viel über Institutionen, Funktionieren und Realität der beruflichen Bildung, so daß es sich lohnt, auch in dem Bandchen „nur mal zu blättern“.

Neben Fremdworten, Abkürzungen und Institutionen finden sich unter den rund 1300 Stichworten einerseits auch umgangssprachliche Ausdrücke („Edelschrott“, „Schnupperlehre“), und gegenwärtig in hohem Kurs stehende Modethemen („Mehrwert“, „Entfremdung“), andererseits aber auch Fachtermini aus der Psychologie („Es“, „Ich“, „Über-Ich“) und anderen Wissenschaftsdisziplinen erklärt. Mag man mit einigen Erläuterungen mitunter auch nicht ganz einverstanden sein (z. B. „Kopfrechnen: Früher in Schulen häufig betriebenes Rechnen ohne Hilfsmittel zur Anwendung im Alltag und im Beruf sowie als Konzentrationstraining. Infolge mannigfacher Rechenhilfsmittel ist das K. selbst (?) für Verkäufer bedeutungslos (!) geworden“), das Büchlein verdient für viele das Prädikat „besonders wertvoll“, zumal sein Informationswert nicht nur durch Angabe einiger weiterführender Literatur, sondern auch durch Abdruck der Bestimmungen des BBiG über die Qualifikation der Ausbilder sowie der Ausbilder-Eignungsverordnung und von Funktionsbildern der im Betrieb mit der Ausbildung befaßten Personenkreises sinnvoll ergänzt wird.

Als Informationsquelle über die betriebliche Berufsausbildung — allerdings in erster Linie für Auszubildende, Eltern, Schüler und Lehrer bestimmt — leistet auch die soeben im Taschenbuchformat erschienene Broschüre

Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung (Herausgeber): **Ausbildung und Beruf**, Bonn 1972, 92 S.,

gute Dienste. Neben der Unterrichtung enthält die Broschüre auch „Hinweise, an wen sich der Auszubildende zur Beratung oder wegen der Beseitigung von Mängeln seiner Berufsausbildung wenden kann“.

Auf einen 44seitigen Textteil mit den wichtigsten Informationen über Ausbildungsvertrag, Ausbildungsberuf und Ausbildungsordnung, Ausbildungszeit und Urlaub, Vergütungen, Prüfungen usw. — jeweils mit einer besonderen Spalte „für schnelle Leser“ — folgen Textabdrucke von Berufsbildungsgesetz, den einschlägigen Bestimmungen der Handwerksordnung, Jugendarbeitsschutzgesetz und des Ausbildungsvertragsmusters. Leider wurde auf einen

Abdruck auch der Musterprüfungsordnung verzichtet. Wünschenswert wäre es sicher auch gewesen, etwas näher auf Funktion, Aufgaben und Zusammensetzung der Berufsbildungsausschüsse, die Kompetenzen von Jugendvertretung und Betriebsrat sowie Aufgaben und Befugnisse der Ausbildungsberater der „zuständigen Stellen“ im Rahmen der Überwachungspflicht der Kammern über die Ausbildung im Betrieb einzugehen.

Hans Göring, Berlin

Dagulf D. Müller und Felix Rauner (Herausgeber): **Bildungstechnologie zwischen Wunsch und Wirklichkeit**. Lexika-Verlag, Döffingen, 1972; 220 Seiten und 100 Seiten Dokumentationsanhang (Prognosen – Glossar – Weiterführende Literatur – Programmatische Aussagen zur Bildungstechnologie). 24,- DM.

Die Forderungen der sich in ihren sozialen, ökonomischen und technologischen Grundlagen verändernden Gesellschaft an ihre Bildungsinstitutionen werden umfassender und komplexer. In der Arbeitswelt erfordern immer mehr Funktionen neben manueller Geschicklichkeit auch intellektuelles Vermögen. Das Spektrum der vom arbeitenden Menschen erwarteten Grundkenntnisse wird breiter. Der mehrmalige berufliche Wechsel innerhalb eines Arbeitsgebietes während des Berufslebens wird Regelfall werden. Das Neu-, Um- und Hinzulernen wird für den einzelnen zum Bestandteil seiner täglichen Arbeitspflicht.

In unserer gefühlsfeindlichen, isolierenden Industrielwelt gewinnt das geplante Erlernen von positiven emotionalen Einstellungen anderen Menschen gegenüber mehr und mehr an Bedeutung. Auch das Lernen für und in der Freizeit zur Entwicklung einer zweckfreien, daseinserfüllenden Kreativität wird immer wichtiger.

Von unseren Bildungseinrichtungen wird nun gefordert, daß sie die Menschen auf den sich vollziehenden Wandel in Wirtschaft und Gesellschaft vorbereiten.

Unumstritten ist bei den Verantwortlichen im Bildungsbereich, daß die Entwicklung der Fähigkeit zum permanenten Lernen eins der ersten Erziehungsziele ist. Nicht die Speicherung von Informationen allein bleibt wichtig, sondern die schnelle Verfügung über Informationen aus gedrucktem Material, Film-, Bild- und Tonkonserven oder elektronischen Datensammlungen und deren problemgerechte Anwendung. Ferner soll in jeder Phase der Schulung die Bereitschaft zur Leistung hervorgehoben und wachgehalten werden. Es erübrigt sich wohl fast zu bemerken, daß Fähigkeiten und Fertigkeiten des Menschen vorrangig einer sozialgerechten, humanen Zukunft und nicht nur der Industrieproduktion dienen und einseitig

von ihr in Anspruch genommen werden dürfen.

Die Bildungsinstitutionen sollen also in erster Linie das Lernen lehren, die Kreativität entfalten und die Motivation zu einem tätigen, leistungsorientierten Leben im genannten Sinne fördern.

Wir wissen, daß die Umsetzung dieser wichtigen allgemeinen Bildungsziele in millionenfaches konkretes Handeln ein zur Zeit kaum zu lösendes Problem darstellt. Jeder Teilaspekt dieser gewaltigen Aufgabe, sei es ihre politische Durchsetzung, ihre Finanzierung, ihre inhaltliche Konkretisierung bis hin zum vorgefertigten Unterricht in der Form materialisierter Curricula oder der programmierten Instruktion, seien es ihre Organisation und personellen Voraussetzungen, enthält eine Fülle von noch nicht endgültig zu beantwortenden Fragen und nur schwer zu überwindenden Schwierigkeiten. Das Hauptproblem besteht jedoch darin, daß die genannten Problemfelder in einem interdependenten Zusammenhang stehen und isolierte Teillösungen immer nur zu Fehlentwicklungen führen müssen.

Im November 1971 ließ die GEW-Berlin auf ihrer Tagung „Unterrichtsforschung, Unterrichtstechnologie und Programmierter Unterricht“ von kompetenten Bildungspolitikern, Schulorganisatoren sowie Vertretern der pädagogischen Theorie und Praxis über den gegenwärtigen Stand der Vorstellungen und Arbeitsergebnisse zur Reform unseres Bildungswesens berichten. Diese Tagung hat nun in dem ca. 300 Seiten umfassenden, von Dagulf D. Müller und Felix Rauner herausgegebenen Buch aus dem Lexika-Verlag, Döffingen, mit dem Titel „Bildungstechnologie zwischen Wunsch und Wirklichkeit“ ihren Niederschlag gefunden.

Es handelt sich um insgesamt 21 Aufsätze.

Bis auf zwei sind alle Tagungsreferate abgedruckt. Hinzugekommen sind zwei Referate von E. Schnelle und H. von Recum, die diese auf früheren Fachtagungen der GEW gehalten haben. Weiterhin enthält der Sammelband einen unveränderten Nachdruck von H. Frank und einen ebenfalls neu hinzugefügten Aufsatz von K. Weinschenk.

Das Buch ist in fünf Abschnitte gegliedert. Unter der Überschrift „Bildungstechnologie und Bildungspolitik“ findet man die Autoren Erich Frister, Harry Ristock, Thomas Wachsmann und Eberhard Schnelle. Der Abschnitt „Bildungstechnologie und Curriculumreform“ vereinigt die Aufsätze von Karl Frey, Felix von Cube und Helmar Frank. Zum Thema „Bildungstechnologie im Wandel“ äußern sich Wolfgang Arlt, Klaus Boeckmann, Norbert Heymen, Felix Rauner, Hasso von Recum und Walter Zifreund. Die Überschrift „Bildungstechnologie – Möglichkeit für die Bildungsreform“ faßt die Autoren Wolfram Flöß-

ner, Klaus Weinschenk, Gert Bohme und Wilfried Seiring zusammen.

Abschließend äußern sich Gerd Kachelbach vom Hessischen Rundfunk, Hilmar S. Ankerstein und Helga Thomas über „Bildungstechnologie, Lehrerbildung und Schulmanagement“.

Dieser breit angelegte, unter bildungstechnologischem Blickwinkel abgefaßte Bericht erfaßt alle eingangs erwähnten Problemfelder der Bildungsreform. Er ist gedacht als Bestandsaufnahme mehrerer Fachtagungen, die von der „Kommission für Programmierten Unterricht und Unterrichtstechnologie“ der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Berlin und der Senatsverwaltung für Schulwesen seit 1965 veranstaltet wurden. Die Materialien der vorhergehenden Tagungen wurden gesichtet, auf ihren Aktualitätswert geprüft und, wie erwähnt, teilweise übernommen. Fachtagungen für die Lehrerfortbildung, wie sie von den obengenannten Institutionen veranstaltet werden, sollen die breite schulische Öffentlichkeit ansprechen. Viele Lehrer beispielsweise sind oft nur an spezieller, ihr besonderes Arbeitsgebiet betreffender Information interessiert. Hierin ist sicherlich der Grund zu suchen, weshalb auch thematisch heterogene Papiere aufgenommen wurden, die, außerordentlich informativ jedoch in einer Broschüre über Bildungstechnologie nicht vermutet werden. Beispiele hierfür können Wilfried Seirings hochinteressanter Aufsatz über Lernspiele als Lernmittel oder Eberhard Schnelles Thesen zur Bildungsplanung sein.

Das Buch enthält vor allem jedoch aktuelle theoretische und praxisbezogene als auch zum Teil äußerst kontroverse Darstellungen über die Entwicklung und die Problematik des Einsatzes der Bildungstechnologie in den allgemeinbildenden und Berufsschulen. Ganz deutlich wird bei dieser Lektüre, daß kein pädagogisches Problem isoliert gesehen werden kann. Politisches, wissenschaftliches, unterrichtspraktisches und schulorganisatorisches Bemühen muß koordiniert werden, wenn Bildungsziele realisiert werden sollen. Das vorliegende Buch bietet nicht nur interessante Einzelbeiträge, sondern stellt vor allem auch eine Hilfe zum Verständnis der eingangs umrissenen Gesamtproblematik der Bildungsreform dar.

Seinen besonderen Wert erfährt dieser Reader über Bildungstechnologie dadurch, daß er neben Prognosen der Autoren über die jeweilige Weiterentwicklung der von ihnen dargestellten Sachverhalte und einem ausführlichen Verzeichnis über weitergehende Literatur programmatische Aussagen zur Bildungstechnologie bedeutender Institutionen enthält (UNESCO, OECD, Parteien, staatliche Organe, Forschungsinstitute, Lehrer-, Fach- und Wirtschaftsverbände).

Dietmar Leischulte, Berlin

Umschau

Schulversuche zum Berufsgrundschuljahr in Rheinland-Pfalz

Nach vierjähriger praktischer Erprobung der Vorstellungen über das Berufsgrundschuljahr als erste Phase der Berufsbildung legte der Beirat zur Begleitung der Schulversuche zum Berufsgrundschuljahr in Rheinland-Pfalz unter dem Vorsitz von Prof. Dr. Joachim Münch, Universität in Kaiserslautern, Mitte Januar einen Zwischenbericht vor.

Der Zwischenbericht informiert über Entstehung, Ausgangslage und Vorgaben des Schulversuchs, ferner informiert er über die zahlenmäßige und inhaltliche Entwicklung des Berufsgrundschuljahres und erste Ergebnisse und Erfahrungen sowie über die Bedingungen, Ziele und Methoden der Begleituntersuchung.

Mit dem Berufsgrundschuljahr macht die Reform des beruflichen Bildungswesens einen entscheidenden Schritt vorwärts.

Das Berufsgrundschuljahr leistet einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Berufsbildung, indem es der starken Zunahme des Theorieanteils an den modernen Berufsanforderungen und der Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung Rechnung trägt. Verbesserte Berufsbildung bedeutet:

- ☐ Größere berufliche und betriebliche Mobilität,
- ☐ größere berufliche und soziale Chancen,
- ☐ größere Polyvalenz der beruflichen Qualifikation,
- ☐ größere Rationalität bei der Berufswahlentscheidung,
- ☐ bessere Voraussetzung und Motivation für Lernbereitschaft im Erwachsenenalter.

Bis zum Schuljahr 1972/73 haben etwa 4 000 Schüler das Berufsgrundschuljahr in Rheinland-Pfalz besucht. Schulversuche werden seit 1968 in allen Teilen des Landes durchgeführt. Sie sind regional so gestreut, daß unterschiedliche soziologische und ökologische Rahmenbedingungen in das Versuchsprogramm mit einbezogen sind.

Das Berufsgrundschuljahr ist eine Vollzeitschule, die das erste Jahr der bisherigen in der Regel dreijährigen Ausbildungszeit in Betrieb und Berufsschule ersetzt.

Das Berufsgrundschuljahr gliedert sich nach Berufsfeldern. Die Schüler entscheiden sich also beim Eintritt in das

Berufsgrundschuljahr nicht für einen speziellen Beruf, sondern für ein Berufsfeld. Eine zu frühe Spezialisierung wird dadurch vermieden. Während des Berichtszeitraums gab es in Rheinland-Pfalz Berufsgrundschuljahre mit folgenden Berufsfeldern:

- ☐ Kaufmännisch-verwaltend,
- ☐ hauswirtschaftlich-sozialpflegerisch,
- ☐ Metall,
- ☐ Metall/Elektro,
- ☐ Metall/Holz,
- ☐ Metall/Kunststoff,
- ☐ Bau/Holz.

Im Rahmen eines Berufsfeldes werden qualifizierte Grundkenntnisse, Grundfertigkeiten und Grundverhaltensweisen für eine Gruppe verwandter Berufe vermittelt.

Das Berufsgrundschuljahr wird hauptsächlich von Schülern der 9. Klasse der Hauptschule besucht, die sich aus verschiedenen Gründen noch nicht für einen speziellen Beruf entscheiden wollen oder können. Für Schüler von Sonderschulen gibt es besondere Klassen des Berufsgrundschuljahres.

Die Motive der Schüler für den Besuch des Berufsgrundschuljahres lassen sich zu vier Gruppen zusammenfassen.

- ☐ Wunsch nach Überwindung der Berufswahlunsicherheit,
- ☐ Wunsch nach Gleichheit der Bildungschancen,
- ☐ Wunsch nach Chancengleichheit bei der Berufs- und Betriebswahl,
- ☐ Wunsch nach größerer beruflicher und gesellschaftlicher Mobilität.

Das Interesse am Berufsgrundschuljahr als Wahlschule ist im allgemeinen dort am stärksten, wo das Angebot an anderen Wahlschulen relativ groß ist, d. h. das Bildungsbewußtsein der Bevölkerung besonders hoch ist.

Die in anderen Schulbereichen häufig feststellbare Schulumüdigkeit der Schüler wird im Berufsgrundschuljahr durch das starke Interesse der Schüler an den berufsfeldspezifischen Fächern überwunden. Die Grundeinstellung der Schüler bezeichnen die Lehrer überwiegend positiv, sie bescheinigen den Schülern große Lernbereitschaft.

Von den Schülern selbst wird das Berufsgrundschuljahr ebenfalls weitgehend positiv beurteilt. Besonders heben die Schüler die Orientierungshilfe des Berufsgrundschuljahres bei der Wahl des

richtigen Berufes hervor. Aber auch die Vertiefung des Allgemeinwissens und die Verbesserung der Weiterbildungsmöglichkeiten werden von den Schülern begrüßt.

Nach Aussagen der Eltern haben sich die Schüler während des Besuchs des Berufsgrundschuljahres in ihrem sozialen Verhalten vorteilhaft entwickelt. Fast alle Eltern sehen ihre in das Berufsgrundschuljahr gesetzten Erwartungen als erfüllt an.

Auch die befragten Ausbilder verschiedener Ausbildungsbetriebe, die ehemalige Schüler des Berufsgrundschuljahres nun auf der Stufe der speziellen Fachbildung ausbilden, haben fast ausnahmslos die guten theoretischen und praktischen Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten der Absolventen des Berufsgrundschuljahres im Vergleich zu den übrigen Auszubildenden betont.

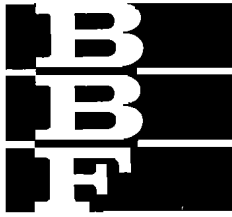
Der Besuch des Berufsgrundschuljahres wird gemäß Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnung voll auf die Ausbildungszeit in einem dem Berufsfeld zugeordneten Beruf angerechnet.

Wenn man bedenkt, daß mangelnde Vorbildung und unzureichende Wahlmöglichkeiten die Zufriedenheit der bisherigen Auszubildenden im dualen System nach zwei- bis dreijähriger Ausbildungszeit negativ beeinflussen und jeder dritte Auszubildende seinen Beruf nicht noch einmal wählen würde, dann wird klar, daß das Berufsgrundschuljahr mit seiner breiten Grundbildung und seiner Orientierungshilfe bei der Berufswahl einen wesentlichen Fortschritt darstellt.

Thema Gesamtschule

Verhaltene Kritik an derzeitigen Auffassungen über die **Aufgaben** der Gesamtschule und ihre **Ausrichtung** übte der bisherige Bundesvorsitzende der Junglehrer in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) **Fritz Rodewald** in einem Journalistengespräch in Bremen. Die Gesamtschule werde immer mehr zu einem Ort der Leistungsauslese im Interesse der Wirtschaft gestaltet, meinte Rodewald. Die Einrichtung von Gesamtschulen gehe zunehmend zu Lasten der Lehrer. Es sei „erschreckend anzusehen, wie der individuelle Einsatz ausgenutzt wird“. Immer mehr Lehrer würden deshalb von einem Platz in einer Gesamtschule absehen.

Elf **neue** Gesamtschulen sollen zum Schuljahr 1973/74 in Hessen ihre Arbeit aufnehmen. Damit erhöht sich nach Angaben eines Sprechers der hessischen Landesregierung die Zahl dieser Schulen neuen Typs auf insgesamt 92. Die neuen Gesamtschulen sind vorgesehen in den Orten Walldorf-Mörben, Raunheim, Kelsterbach, Marburg, Obersuhl, Guxhagen, Seligenstadt, Niederwalgern, Stadt Allendorf, Spangenberg und Heskem.



Das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung sucht
etwa ab Mitte 1973 für die Forschungshauptabteilung „Curriculumforschung“
mehrere Wissenschaftliche Mitarbeiter

● Pädagogen

insbesondere Wirtschafts- und Berufspädagogen

● Psychologen

besonders mit den Schwerpunkten Pädagogische Psychologie,
Arbeits- und Berufs- bzw. Organisationspsychologie

Aufgaben:

Die Forschungsthematik bezieht sich auf den Sekundarbereich II.

- Umsetzung bildungspolitischer Zielvorstellungen in methodengeleitete und kontrollierbare Versuchsmaßnahmen
- Sammlung, Verarbeitung und Interpretation von Informationen aus Modellversuchen als Grundlage für curriculare Entscheidungen über Bildungsgänge
- Entwicklung und Beurteilung von Meßinstrumenten für curricular orientierte Versuchsmaßnahmen
- Entwicklung von Verfahren zur Analyse und Bestimmung der Anordnung und Dauer von Curriculumsequenzen unter Beachtung lern- und organisationspsychologischer Gesichtspunkte
- Untersuchung und Weiterentwicklung von Differenzierungsformen
- Analyse und Entwicklung von Verfahren zur Curriculumvermittlung, insbesondere Lehrverfahren im fachpraktischen Bereich

Voraussetzungen:

Abgeschlossenes Hochschulstudium mit überdurchschnittlichem Ergebnis, erwünscht sind darüber hinaus Praxiserfahrungen in den Bereichen Forschung und Berufsbildung.

Die Tätigkeit wird bewertet nach Bes.Gr. A 13/14 BBesO vergleichsweise Verg.Gr. IIa/Ib BAT. Eine Bewertung nach Bes.Gr. A 15 BBesO vergleichsweise Verg.Gr. I a BAT ist möglich.

Anfragen und Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen unter Kennziffer 2 erbeten an den

Präsidenten des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung
1 Berlin 31, Fehrbelliner Platz 3

Lehrprogrammdokumentation

Hauptdaten von Lehrprogrammen zum Fachgebiet Mathematik / Teilgebiet Geometrie

Lehrprogramm Nr.	Titel Untertitel	Autor	Hersteller Jahr / Auflage	Zeit (Std.)	Format Seiten/LE	Allgemeine Ausbildung Fachausbildung	Schlagwörter
1260	Rechnen leichter gelernt III Der Kreis	Martens, J. U.	Institut Mensch und Arbeit 1969		21 × 15 66/89	Hauptschule Berufsschule	Mittelpunkt / Halbmesser / Durchmesser / Kreislinie / Bogen / Sehne / Tangente / Sekante / Kreisfläche / Kreisabschnitt / Kreisausschnitt / Radius / Berührungsradius / Konzentrisch / Exzentrisch / Kreissektor / Segment / Kreisumfang /
1258	Rechnen leichter gelernt III Das Dreieck	Martens, J. U.	Institut Mensch und Arbeit 1969		21 × 15 64/90	Hauptschule Berufsschule	Dreieck / Höhe / Kathete / Hypotenuse / Winkelsummensatz / Satz des Pythagoras / Kathetensatz / Höhensatz /
1257	Rechnen leichter gelernt III Vierecke	Martens, J. U.	Institut Mensch und Arbeit 1969		21 × 15 66/88	Hauptschule Berufsschule	Quadrat / Rechteck / Raute / Parallelogramm / Drachenviereck / Trapez / Mittelparallele / Umfang / Fläche /
1259	Rechnen leichter gelernt III Vielecke	Martens, J. U.	Institut Mensch und Arbeit 1969		21 × 15 52/71	Hauptschule Berufsschule	Bestimmungsdreieck / Mittelpunktswinkel / Grundwinkel / Innenwinkel / Winkelsumme / Umfang / Fläche / Regelmäßiges Vieleck / Symmetrieachse /
1169	Flächenberechnung I	Blumenau, G.	Dähmow 1972		Faltblatt A 4 8/60	Hauptschule Realschule	Quadrat / Einheitsquadrat / Seite / Flächeninhalt / Flächenmaße / Rechteck / Parallelogramm / Trapez / Dreieck / Fünfeck /
1167	Flächenberechnung II	Blumenau, G.	Dähmow 1972		Faltblatt A 4 8/60	Hauptschule Realschule	Flächeninhalt / Kreis / Durchmesser / Radius / Kreisring / Kreisausschnitt / Kreisabschnitt / Umfang / Rechteckumfang / Parallelogrammumfang / Dreiecksumfang /
1115	Kreisberechnungen	Bergmann, H.	Kallmeyer 1969	8	21 × 15 68/164	Hauptschule	Radius / Durchmesser / Kreiszahl / Kreisumfang / Kreisfläche / Kreisausschnitt / Mittelpunktswinkel / Bogenlänge / Halbmesser / Sektor /
1013	Das Rechteck	Huber, G. L., u. a.	Bayer. Schulb.-Verl. 1971	5	21 × 15 204/194	Hauptschule	Rechteck / Definitionsmerkmal / Ausdehnung / Parallelogramm / Umfangsformel / Flächenmaßeinheit / Meßstreifen / Flächenformel / Diagonale /
1012	Das Quadrat	Gerstner, A., u. a.	Bayer. Schulb.-Verl. 1971	2,5	21 × 15 132/131	Hauptschule	Quadrat / Definitionsmerkmal / Ausdehnung / Parallelogramm / Rechteck / Diagonale / Umfangsformel / Flächenformel / Flächenmaßeinheit / Meßstreifen /
1025	Trigonometrie Zusatzprogramm	Petersen, C., Feddersen, E.	Schroedel 1969	6	23 × 16 84/120	Gymnasium	Abszisse und Ordinate des Kreispunktes / Sinuslinie / Kosinuslinie / Tangenslinie / Kotangenslinie /
1172	Pythagoras	Gerhard, K.	Dähmow 1972		Faltblatt A 4 8/60	Hauptschule Berufsschule	Rechtwinkeliges Dreieck / Hypotenuse / Kathete / Hypotenusenquadrat / Kathetenquadrat / Dreieck / Kreis / Würfel / Pyramide / Trapez /

Lehrprogramm Nr.	Titel Untertitel	Autor	Hersteller Jahr / Auflage	Zeit (Std.)	Format Seiten/LE	Allgemeine Ausbildung Fachausbildung	Schlagwörter
1261	Rechnen leichter gelernt III Das Abbilden von Körpern	Martens, J. U.	Institut Mensch und Arbeit 1969	.	21 × 15 60/82	Hauptschule Berufsschule	Ebene / Punktprojektion / Parallelprojektion / Projektionsstrahlen / Dreitefelbild / Ansicht / Schrägbild / Abwicklung / Draufsicht / Bildebene / Tafel Ebene /
1019	Einführung in die Raumgeometrie	Keil, K. A.	Bayer. Schulb.-Verl. 1968	6	15 × 11 137/137	Gymnasium	Oberfläche / Volumen / Flachendiagonale / Raumdiagonale / Mantel / Inzidenz / Reflexivität / Symmetrie / Transitivität / Äquivalenzrelation / Quader / Prisma /
1082	Geometrisches Beweisen	Roth, D., Stingel, P.	Bayer. Schulb.-Verl. 1972	17	15 × 11 275/275	Gymnasium	Berechnungsbeweis / Symmetriebeweis / Kongruenzbeweis / Hilfslinienbeweis / Längentreue / Winkeltreue /
1081	Kongruenzabbildungen	Hofmann, W.	Bayer. Schulb.-Verl. 1972	10	15 × 11 135/135	Gymnasium	Affinität / Translation / Achsenspiegelung / Drehung / Punktspiegelung / Invarianz / Fixelement / Eigenvektor / Orthogonale / Matrix /
1156	Die zentrische Streckung	Hofmann, W	Bayer. Schulb.-Verl. 1972	8	15 × 11 209/198	Gymnasium	Abbildungsvorschrift / Abbildungsfaktor / Streckungsfaktor / Streckungszentrum / Umkehrabbildung / Punktspiegelung / Winkeltreue / Neigungstreue / Geradentreue / Flächenverhältnis /
1074	Zentrische Streckung	Hempel, I	Schroedel 1970	12	30 × 21 120/238	Realschule Gymnasium	Koordinatensystem / Vektor / Vektoraddition / Resultierende / Skalar / Vektor-Skalar-Multiplikation / Streckungsfaktor / Zentrische Streckung / Ähnlichkeit / Homologie /
1018	Wiederholung der vektoriellen analytischen Geometrie I	Beck, G	Bayer. Schulb.-Verl. 1969	13	15 × 11 179/170	Gymnasium	Kollinear / Komplanar / Lineare Unabhängigkeit / Lineare Kombination / Koordinatentransformation / Hessesche Normalform / Eulersche Gerade /
1017	Wiederholung der vektoriellen analytischen Geometrie II	Beck, G.	Bayer. Schulb.-Verl. 1971	13	15 × 11 183/183	Gymnasium	Inzidenz / Spurpunkt / Spurgerade / Abstand / Schnittgerade / Schnittwinkel / Normalform / Vektorielle Parameterform / Hessesche Normalform / Skalares Produkt /
1011	Der Kreis	Huber, G. L.	Bayer. Schulb.-Verl. 1971	7	21 × 15 216/213	Hauptschule	Kreismittelpunkt / Kreisradius / Kreisdurchmesser / Kreisumfang / Kreislinie / Kreiszahl / Formel für Kreisumfang / Formel für Kreisfläche /
1256	Rechnen leichter gelernt III Einführung in die Raumlehre	Martens, J. U.	Institut Mensch und Arbeit 1969		21 × 15 66/106	Hauptschule Berufsschule	Dimension / Gerade / Strahl / Strecke / Schnittpunkt / Winkel / Schenkel / Parallele / Mittelsenkrechte / Winkelhalbierende / Symmetrie / Kongruenz /

Lehrprogramm Nr.	Titel Untertitel	Autor	Hersteller Jahr / Auflage	Zeit (Std.)	Format Seiten/LE	Allgemeine Ausbildung Fachausbildung	Schlagwörter
1262	Rechnen leichter gelernt III Säulen	Martens, J. U.	Institut Mensch und Arbeit 1969		21 × 15 64/103	Hauptschule Berufsschule	Fläche / Seitenkante / Quader / Säule / Vielecksäule / Rundsäule / Mantelfläche / Walze / Zylinder / Deckfläche /
1264	Rechnen leichter gelernt III Kugel und Faß	Martens, J. U.	Institut Mensch und Arbeit 1969		21 × 15 60/80	Hauptschule Berufsschule	Kugel / Kugeloberfläche / Kugelvolumen / Kugelhaube / Kugelzone / Faß / Faßvolumen /
1263	Rechnen leichter gelernt III Spitze und stumpfe Körper	Martens, J. U.	Institut Mensch und Arbeit 1969		21 × 15 58/77	Hauptschule Berufsschule	Pyramide / Kegel / Pyramidenstumpf / Kegelstumpf / Fläche / Spitze / Restkörper / Volumen / Schätzformel /
1166	Körperberechnung I	Blumenau, G.	Dählöw 1972		Faltblatt A 4 8/60	Hauptschule Realschule	Würfel / Quader / Oberfläche / Einheitswürfel / Rauminhalt / Volumen / Kante / Prisma / Zylinder / Grundfläche /
1163	Körperberechnung II	Blumenau, G.	Dählöw 1972		Faltblatt A 4 8/60	Hauptschule Realschule	Volumen / Körperzerlegung / Pyramide / Prisma / Pyramidenstumpf / Kegel / Kreiskegel / Deckfläche / Kegelstumpf / Kugel / Kugeloberfläche /
1024	Trigonometrie Kernprogramm	Petersen, C., Feddersen, E.	Schroedel 1969	11	23 × 16 228/172	Realschule Gymnasium	Seitenverhältnis / Winkelfunktion / Sinus / Kosinus / Tangens / Kotangens / Interpolation / Sinussatz / Kosinussatz /

Fernunterricht

**Eine Informationsschrift
des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung
zur beruflichen Weiterbildung durch Fernunterricht**

Die Erfahrungen des BBF haben gezeigt, daß ein Informationsbedürfnis über Ausbildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten durch Fernunterricht besteht.

Viele Fernlehrinstitute versprechen den Bildungswilligen beruflichen Aufstieg, mehr Lohn und Gehalt, höheres Ansehen bei Kollegen und viele weitere Vorteile als Belohnung für ein muheloses Fernstudium zu Hause

Zeitungen, Rundfunk und Fernsehen beschreiben den Fernunterricht dagegen häufig anders. Sie sprechen von unseriösen Geschäftsmethoden, von Knebelungsverträgen und von Enttäuschungen auf seiten der Fernschüler.

Wie steht es nun in Wirklichkeit um den Fernunterricht? Mit dieser oder ähnlichen Fragen werden sich immer mehr Interessenten an das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung:

- Welche Möglichkeiten bietet der Fernunterricht dem einzelnen?
- Wie kontrollieren staatliche Institutionen das private Fernlehrwesen?
- Welche finanziellen Förderungsmöglichkeiten gibt es für Fernunterrichtsteilnehmer?
- Worauf sollte ein angehender Fernunterrichtsteilnehmer besonders achten?
- Welche Fernlehrgänge werden angeboten?

Die soeben erschienene Broschüre des BBF versucht, auf diese Fragen zu antworten. Sie will dadurch zu einem besseren Überblick über das Fernlehrwesen verhelfen. Die Broschüre ist kostenlos erhältlich beim

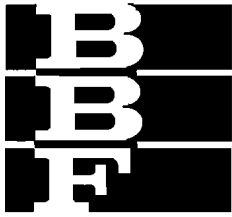
**Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung,
1 Berlin 31, Fehrbelliner Platz 3**

**Sie können
bauen, ohne den
Gürtel enger
zu schnallen...**

...denn im eigenen Haus braucht Ihre Monatsrate auf lange Sicht nicht höher zu sein als eine entsprechende Miete. Wir bieten Ihnen: **Mini-Monatsraten** für Bausparverträge bis zu 25 Jahren Laufzeit. **Geringe Kosten** — nur $4\frac{1}{2}\%$ Darlehnszinsen seit 1956 bei 3% Guthabenzinsen. **Erstklassiger Service** durch zusätzliche zinsgünstige Finanzierungshilfen. **Hohe Prämien oder Steuervorteile** für Ihre jährlichen Sparleistungen. **Sofort Informationsmaterial anfordern.**

**BHW Ihr Vorrecht
auf Haus+Vermögen**

Bausparkasse für alle im öffentlichen Dienst — das Beamtenheimstättenwerk, 325 Hameln, Postfach 666, Fernruf (05151) 861



Das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung sucht etwa ab Mitte 1973
für die Abteilung „Ausbildungsmittel“
innerhalb der Forschungshauptabteilung „Medienforschung“ einen

Ingenieur (grad.)

Fachrichtung Elektrotechnik/Elektronik

Aufgaben:

Fachliche Entwicklung und Prüfung von Unterrichts- und Ausbildungsmitteln für elektrotechnische Berufe,
fachliches Mitwirken bei der Erstellung programmierter Ausbildungssysteme für den Bereich elektrotechnischer Berufe,
fachliches Mitwirken bei der Erstellung von programmierten Übungen für die Vermittlung praktischer Fertigkeiten für den Bereich elektrotechnischer Berufe,
Verwaltung von Ausbildungsmitteln,
Statistik

Erwünscht sind:

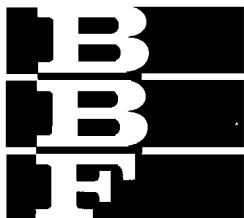
Erfahrungen in der betrieblichen Ausbildung

Geboten wird:

Je nach Berufserfahrung Bes.Gr. A 11 bis A 13 Bundesbesoldungsordnung, vergleichsweise Verg.Gr. IV a bis II b Bundesangestelltentarifvertrag, Leistungen nach dem Berlin-Forderungsgesetz

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen werden unter Kennziffer 5 erbeten an den

Präsidenten des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung
1 Berlin 31, Fehrbelliner Platz 3



Das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung sucht etwa ab Mitte 1973
für die Forschungszentralabteilung „Koordinierung“

wissenschaftliche Mitarbeiter

Aufgaben: Umsetzung methodischer Ansätze einzelner Wissenschaftsdisziplinen auf das Gebiet der Berufsbildungsforschung (im nicht-akademischen Bereich) unter Wahrnehmung einer Koordinierungsfunktion.

Voraussetzungen: Abgeschlossenes Hochschulstudium mit überdurchschnittlichem Ergebnis; fundierte Kenntnisse und auch Berufserfahrung in Soziologie (Industrie- oder Bildungssoziologie) und empirischer Sozialforschung oder Bildungsplanung und -ökonomie sowie Erfahrungen im Organisationsbereich (Forschungsplanung und -management, Informations- und Kommunikationswesen).

Die Tätigkeit wird bewertet nach Bes.Gr. A 13–A 15 BBesO/Verg.Gr. II a–I a BAT. Eine außer tarifliche Bewertung ist möglich.

Anfragen und Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen werden unter Kennziffer 01 erbeten an den

Präsidenten des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung
1 Berlin 31, Fehrbelliner Platz 3

Schriften zur Berufsbildungsforschung

Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung

Band 1: Zur Reduzierung der Anzahl von industriellen Ausbildungsberufen. Materialien und Vorschläge

von Adler, Braeuer, Holz, Kleinschmidt, Pampus, Regel, Wollschläger. 1972. 165 Seiten, 18,— DM

Nachdem die Bundesregierung 98 industrielle Ausbildungsberufe aufgehoben hat, schlägt das BBF mit dieser Veröffentlichung weitere 128 industrielle Ausbildungsberufe zur Streichung vor. Hierbei wurde, erstmalig in dieser Form und Detaillierung, umfangreiches und neuestes statistisches Material ausgewertet.

Band 2: Berufliche Grundlagenfächer und Grundberufe in der DDR

Eine curricular-analytisch-vergleichende Studie
von Hartmut Vogt. 1972. 273 Seiten, 24,— DM

Die hier vorgelegte Studie vermittelt die Ergebnisse einer sich auf wesentliche Probleme und Fragen konzentrierenden Analyse der Lehrpläne für die neuen beruflichen Grundlagenfächer und der Rahmenausbildungsunterlagen für einige ausgewählte Grundberufe der DDR.

Band 3: Arbeitswissenschaftliche Studien zur Berufsbildungsforschung

Ansätze zu einer interdisziplinären Forschungsstrategie von Kirchner, Rohmert, Volpert, Pornschlegel, Schrick. 1973. 125 Seiten, 16,— DM

Mit diesem Band legt das BBF die Ergebnisse zweier Problemanalysen vor, die von J.-H. Kirchner/W. Rohmert, Darmstadt, und W. Volpert, Köln, zu verschiedenen Aspekten dieser Frage geliefert wurden. Zugleich wurden diese Beiträge ergänzt durch eine Zusammenfassung von G. Schrick mit den Ergebnissen eines Kolloquiums sowie durch erste Überlegungen von H. Pornschlegel zu einer Forschungsstrategie.

Band 4: Die Analysentopologie

Eine Arbeitsmethode zur Festlegung von Ausbildungselementen und deren Verknüpfungen zu Ausbildungseinheiten von Walter Ferner (in Vorbereitung)

Band 5: Vorstellungen und Konzeptionen über die berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse der Ausbilder in kaufmännischen Betrieben

von Joachim Peege. 1973. 222 Seiten, 22,— DM

Professor Peege, Mainz, bringt eine vergleichende Bestandsaufnahme zahlreicher Konzeptionen über die „Ausbildung der Ausbilder“ und weist auf wesentliche Problempunkte der Qualifizierung kaufmännischer Ausbilder hin. Aus einer umfangreichen Materialsammlung resultieren Thesen und weiterführende Fragestellungen.

Band 6: Ziele, Fragestellungen und methodische Ansätze der Curriculumforschung für den Bereich der kaufmännischen Berufsausbildung

von Zabeck, Dórr und Stiehl. 111 Seiten, 16,— DM

Band 7: Lernpsychologische Kriterien als Grundlage für die Entwicklung beruflicher Curricula

Literaturbericht von Brigitte Jakobi. 62 Seiten, 9,— DM

GEBRÜDER JÄNECKE VERLAG · HANNOVER