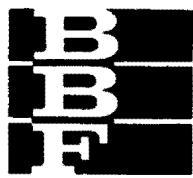


Zeitschrift für Berufsbildungsforschung

Offizielles Organ des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung

3 August 74



Zeitschrift für Berufsbildungsforschung

Offizielles Organ des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung

Jahrgang 3

Heft 3

August 1974

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung

Offizielles Organ des
Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung

Herausgeber:

Der Präsident des Bundesinstituts
für Berufsbildungsforschung

Redaktion:

Herbert Arndt (verantwortlich),
Gisa Petersen,
Wolf-Dieter Gewande,
Marie-Luise Hartmann (Graphik)
Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung,
1 Berlin 31, Fehrbelliner Platz 3,
Telefon (030) 86 83-224

Die mit Namen oder Buchstaben gekennzeichneten Beiträge geben die Meinung des Verfassers und nicht unbedingt die des Herausgebers oder der Redaktion wieder.

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

Verlag

Hermann Schroedel Verlag KG
Redaktionsgruppe Berufliche Bildung
vormals Gebrüder Jänecke Verlag,
3 Hannover 1, Postfach 5520
Podbielskistraße 295,
Telefon (0511) 64 47 94

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

Erscheinungsweise

in den Monaten März, Juni,
August, Oktober, 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

Druckerei Josef Grüter,
3003 Ronnenberg (Empele)

Inhalt

Armin Hegelheimer

Entwicklungstendenzen im dualen Berufsausbildungssystem

Zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland, Österreich
und der Schweiz

1

Hermann Benner

Zur Diskussion gestellt: Ausbildungsordnungsentwurf für den Ausbildungsberuf „Schauwerbegestalter“

10

Sigrid Rüger

Tätigkeitsanalyse zur Erhebung beruflicher Bildungsinhalte

15

Hans Pornschiegel

Zur Aussagefähigkeit arbeitswissenschaftlicher Analysen zur Konstruktion beruflicher Curricula

20

Alfons Dörschel

Bemerkungen zur politischen Dimension einer berufspädagogischen Reform

25

Mitteilungen des BBF

27

Rezensionen

30

Armin Hegelheimer

Entwicklungstendenzen im dualen Berufsausbildungssystem

Zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland, Österreich und der Schweiz

Der Beitrag ist ein Auszug aus dem Referat „Berufsbildung im dualen System. Möglichkeiten und Probleme“ im Seminar über die Berufsausbildung im dualen System des 21. Internationalen Berufswettbewerbs. Er setzt sich mit den Strukturelementen dualityer Ausbildungssysteme auseinander und zeigt am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland, Österreich und der Schweiz die Entwicklungstendenzen der Lehrlingsausbildung seit der Nachkriegszeit, die neueren Ansätze für die Reform der betrieblichen und schulischen Berufsausbildung sowie die längerfristigen Perspektiven des dualen Systems auf.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 3/74, S. 1

Armin Hegelheimer

Development trends in the dual vocational education system.

The situation in the Federal Republic of Germany, Austria and Switzerland

This contribution is an abstract of the lecture "Vocational education in the dual system. Possibilities and problems" held during the seminar about vocational education in the dual system of the 21st International Vocational Competition. The article analyses the structural elements of dual vocational training systems and demonstrates with the example of the Federal Republic of Germany, Austria and Switzerland the development trends of the apprenticeship since the post-war period, the recent approaches for a reform of the vocational training within the plants and the schools as well as the long-term prospects of the dual system.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 3/74, p. 1

Hermann Benner

Zur Diskussion gestellt: Ausbildungsordnungsentwurf für den Ausbildungsberuf „Schauwerbegestalter“

In Zusammenarbeit mit dem Fachausschuß wurde im BBF ein Ausbildungsordnungsentwurf für den Ausbildungsberuf „Schauwerbegestalter“ entwickelt. Abweichend von den bisher erlassenen Ausbildungsordnungen ist im Ausbildungrahmenplan der Gegenstand der Berufsausbildung lernzielorientiert angegeben. Mit diesem Aufsatz wird der Entwurf zur Diskussion gestellt.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 3/74, S. 10

Hermann Benner

Up for discussion: A draft of the vocational training rule for the profession of the window-dresser

In cooperation with the expert committee the BBF developed a draft of the vocational training rule for the profession of the window-dresser. Deviating from the vocational training rules issued until now, the object of the vocational training within the vocational training scope is fixed to the educational aim. With this article the draft is up for discussion.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 3/74, p. 10

Sigrid Rüger

Tätigkeitsanalysen zur Erhebung beruflicher Bildungsinhalte

Tätigkeitsanalysen sollten eine der wesentlichen Grundlagen für die Entwicklung beruflicher Curricula sein. Das ergibt sich aus der Forderung der Curriculumforschung, bei der Curriculumentwicklung an die konkreten Lebenssituationen anzuknüpfen. Akzeptiert man als Ziel der inhaltlichen Reform der Berufsbildung die wissenschaftsorientierte Qualifizierung der Aus- und Weiterzubildenden, dann müssen auch die Kategorien und Methoden, mit denen durch Tätigkeitsanalysen berufliche Bildungsinhalte ermittelt werden, wissenschaftlichen Ansprüchen genügen.

Die wichtigsten Ansprüche legt die Verfasserin in diesem Aufsatz dar, um im folgenden einige traditionelle arbeitswissenschaftliche Autoren daraufhin zu untersuchen, ob die von ihnen vorgeschlagenen Analyseverfahren den genannten Ansprüchen gerecht werden und damit von Nutzen sind für die Berufsbildungsforschung.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 3/74, S. 15

Sigrid Rüger

Activity analysis for the inquiry of vocational education contents

Activity analysis should be one of the basic essentials for the development of vocational curricula. It is the consequence of the claim of the curricula research to begin for its development with the concrete situation of life. While accepting the scientific orientated qualification as an aim of the reform of vocational education for those to be trained, the categories and methods, serving as basic material of the activity analysis for the inquiry of vocational education contents, these analysis, too, should meet scientific requirements. The author explains the essential requirements in this article. Subsequently she examines some traditional industrial science authors with the intention to verify whether their procedures proposed satisfy to the requirements mentioned above and serve therefore for the vocational education research.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 3/74, p. 15

Hans Pönschlegel

Zur Aussagefähigkeit arbeitswissenschaftlicher Analysen zur Konstruktion beruflicher Curricula

Der vorgelegte Beitrag konzentriert sich auf die operationalen Voraussetzungen zur Weiterentwicklung beziehungsweise Neuformulierung arbeitsanalytischer Ansätze im Rahmen der Planung und Entwicklung beruflicher Curricula. Die Notwendigkeit von Analysen als einer Eingangsgröße — neben „autonomen Bildungszielen“ und Prognosen — wird als unverzichtbar gesehen. Es wird vorgeschlagen, aus vorhandenen unterschiedlichen Ansätzen ein interdisziplinäres Instrumentarium für die Analyse von Arbeitssituationen von „Leit-Arbeitsplätzen“ zu entwickeln, die dem weitest fortgeschrittenen technologischen und organisatorischen Stand entsprechen. Ein einfacher Verfahrensvorschlag wird eingebracht, wonach eine solche Planung erfolgen könnte.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 3/74, S. 20

Hans Pönschlegel

The signification of industrial sciences analysis for the construction of vocational curricula.

This article concentrates on operational conditions for a further development respectively a review of the industrial sciences approaches within the planning and development scope of vocational curricula. The analysis as a basic factor in addition to the 'autonomous educational aims' and forecast is considered as an inevitable condition. The author proposes, therefore, to develop of the present different approaches an interdisciplinary instrument for the working situation analysis of 'pilot jobs' corresponding to the most progressive technological and organisational level. A simple tentative procedure is presented for a possible planning.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 3/74, p. 20

Armin Hegelheimer

**Les tendances de développement dans le système dual de la formation professionnelle
La situation en République Fédérale de l'Allemagne, en Autriche et en Suisse**

Cette contribution est un extrait de l'exposé «La formation professionnelle dans le système dual. Possibilités et problèmes» publié à l'occasion du séminaire sur la formation professionnelle dans le système dual de la 21ième Compétition Internationale des Professions. Il analyse les éléments structurels des systèmes duals de formation et en citant l'exemple de la République Fédérale de l'Allemagne, de l'Autriche et de la Suisse il montre les tendances de développement de la formation des apprentis depuis l'après-guerre, les nouvelles approches pour une réforme de la formation professionnelle dans des entreprises et des écoles ainsi que les perspectives à long terme du système dual.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 3/74, p. 1

Hermann Benner

La mise en discussion: Le projet du règlement de formation professionnelle pour la formation professionnelle de l'étagiste

En coopération avec le comité d'experts le BBF développait un projet du règlement de formation professionnelle pour la profession de l'étagiste. Différents aux autres règlements de formation professionnelle promulgués jusqu'à présent l'objectif de la formation professionnelle est orienté au but d'étude au dedans du plan cadre de la formation. Par cet exposé le projet est mis en discussion.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 3/74, p. 10

Sigrid Rüger

Les analyses d'activité pour l'enquête des contenus de formation professionnelle

Les analyses d'activité devaient être les bases essentielles pour le développement des curricula professionnels. Cela résulte de l'exigence de la recherche en curricula de partir de la situation de vie concrète en développant les curricula. Quand on accepte comme but de la réforme pour la formation professionnelle une qualification à base scientifique pour les enseignés, les catégories et méthodes à l'aide desquelles on relèvent des contenus de formation professionnelle par des analyses d'activité elles aussi doivent satisfaire aux exigences scientifiques. L'auteur explique les exigences les plus importantes dans l'exposé présent, en analysant ensuite quelques auteurs traditionnels des sciences de travail, si les procédures d'analyse proposées par eux suffisent aux exigences mentionnées et par conséquent peuvent servir à la recherche de la formation professionnelle.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 3/74, p. 15

Hans Pörschlegel

La signification des analyses des sciences de travail pour la construction des curricula professionnels.

Nous trouvons dans cet article une concentration aux conditions opérationnelles pour le développement respectivement la révision des approches des sciences de travail au cadre de la planification et du développement des curricula professionnels. Outre des 'buts de la formation autonomes' et des diagnostics la nécessité des analyses en tant que facteur de base est considéré comme élément inévitable. L'auteur propose de développer des différentes approches existantes un instrument interdisciplinaire pour l'analyse de la situation de travail dans des postes de travail pilotes correspondant au niveau de la technologie et de l'organisation les plus avancées. Ensuite une simple proposition de réalisation est soumise permettant une telle planification.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 3/74, p. 20

Armin Hegelheimer

**Las tendencias del desarrollo en el sistema dual de la formación profesional.
Sobre la situación en la República Federal Alemana, Austria y Suiza**

Esta contribución es un resumen del informe "La formación profesional en el sistema dual. Posibilidades y problemas" presentado en un seminario sobre la formación profesional en el sistema dual con ocasión del 21º concurso internacional profesional. Analiza los elementos estructurales de los sistemas duales de formación y presenta las tendencias del desarrollo de la formación de los aprendices desde la posguerra con ejemplos de la RFA, Austria y Suiza; muestra igualmente los ensayos más modernos para la reforma de la formación profesional en la empresa y en la escuela así como las perspectivas a más largo plazo del sistema dual.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 3/74, p. 1

Hermann Benner

Tema de la discusión: Proyecto de reglamento de formación para la profesión "escaparatista" ("Schauwerbegestalter")

En colaboración con el comité de expertos desarrolló el Instituto para Investigación de Formación Profesional (BBF) un proyecto de un reglamento de formación para la profesión escaparatista. A diferencia de los reglamentos de formación ya publicados hasta ahora se presenta dentro del plan general de la formación el contenido de la formación profesional orientado por consideraciones más teóricas. Con este artículo se propone a discusión el proyecto.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 3/74, p. 10

Sigrid Rüger

Análisis de actividades para la averiguación de contenido profesional de la formación

Los análisis de actividades deberían ser uno de los principios más esenciales para el desarrollo de los curricula profesionales. Eso resulta del postulado según el cual la investigación curricular debe referirse a las situaciones concretas de la vida. Si se acepta como meta de la reforma en cuanto al contenido de la formación profesional la cualificación orientada científicamente de los que deben ser enseñados (Auszubildenden) y de los que deben ser perfeccionados (Weiterzubildenden), entonces también las categorías y métodos, con los cuales se halla por medio de análisis de actividades los contenidos de formación profesional deben satisfacer todas las exigencias científicas.

La autora explica en este artículo las exigencias más importantes e investiga después en los trabajos científicos de algunos autores clásicos si los métodos de análisis propuestos por ellos mismos satisfacen las exigencias citadas y son así útiles para la investigación de la formación profesional.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 3/74, p. 15

Hans Pörschlegel

Sobre el valor informativo de los análisis científicos de trabajo para la construcción de los curricula profesionales.

Esta contribución se concentra en las condiciones de operación para continuar el desarrollo o bien para formular de nuevo los esbozos trabajo-analíticos dentro de la planificación y del desarrollo de los curricula profesionales. Se considera la necesidad de los análisis como una disposición de entrada — al lado de las "metas de enseñanza autónomas" y de los pronósticos — como irrenunciable. Se propone desarrollar de los esbozos existentes diferentes un instrumental interdisciplinario para el análisis de las situaciones de trabajo de los puestos de guía así como de trabajo ("Leit- und Arbeitsplätze"), que corresponden al estado técnico y organizador el más adelantado. Se muestra una propuesta sencilla de procedimiento según la cual podría seguir un tal proyecto.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 3/74, p. 20

Armin Hegelheimer

Entwicklungstendenzen im dualen Berufsausbildungssystem

Zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland, Österreich und der Schweiz

I.

Der Beitrag ist ein Auszug aus dem Referat „Berufsbildung im dualen System. Möglichkeiten und Probleme“ im Seminar über die Berufsausbildung im dualen System des 21. Internationalen Berufswettbewerbs. Er setzt sich mit den Strukturelementen dualityer Ausbildungssysteme auseinander und zeigt am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland, Österreich und der Schweiz die Entwicklungstendenzen der Lehrlingsausbildung seit der Nachkriegszeit, die neueren Ansätze für die Reform der betrieblichen und schulischen Berufsausbildung sowie die längerfristigen Perspektiven des dualen Systems auf.

Das duale System der Berufsausbildung ist in Europa vor allem in den deutschsprachigen Ländern weit verbreitet. Es ist die vorherrschende Ausbildungsform für alle diejenigen Jugendlichen, die nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht weder unmittelbar als Ungelernte ins Erwerbsleben übergehen noch darüber hinaus weiterführende Schulen besuchen. Durch die Ausbildung im dualen System erreicht der Jugendliche einen Berufsabschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf.

Dieses System geht in seinen Ursprüngen auf die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts zurück. Nach dem Sieg des ökonomischen Liberalismus, dem Aufkommen der Großindustrie und der Auflösung der Zünfte war es zunächst zu einem Zusammenbruch und Verfall der einstmals ständisch gegliederten und kontrollierten Ausbildungssysteme der Zünfte gekommen. Gegen die damit verbundene Vernachlässigung der Ausbildung setzte eine Reformbewegung ein, die bereits vor der Jahrhundertwende das Fundament der modernen Berufs- und Lehrlingsausbildung im dualen System legte.

„Dual“ heißt das System deshalb, weil die Berufsausbildung institutionell getrennt in Betrieb und Schule erfolgt. Der Begriff des „dualen Systems“ hebt damit insbesondere auf die **Dualität von Betrieb und Schule** in der Berufsausbildung ab. Das duale System der Berufsausbildung ruht damit gleichsam auf zwei institutionellen Säulen, wobei das klassische, um die Jahrhundertwende begründete duale System aber auch eine eindeutige Zuordnung und Schwerpunktbildung der in der Ausbildung zu vermittelnden Inhalte kennt. Danach erfolgt die berufspraktische Unterweisung vornehmlich im Betrieb, die berufstheoretische Ausbildung sowie der allgemeinbildende Unterricht überwiegend in der als Pflichtschule konzipierten Berufsschule durch ergänzenden Teilzeitunterricht. Man kann daher den Begriff des dualen Systems auch auf die **Dualität von Theorie und Praxis** beziehen. So gesehen, ruht das duale System auch auf zwei unterschiedlichen curricularen Säulen, die das Gebäude der in der Ausbildung insgesamt zu vermittelnden Inhalte zu tragen haben. Vollzieht sich dabei Kenntnisvermittlung und Kenntnisserwerb für die praktische Seite der Ausbildung anhand von Ordnungsmitteln der Berufsausbildung, Ausbildungsvorschriften oder Lehrlingsreglementen, so gelten für die theoretische Seite der Ausbildung schulische Lehrpläne beziehungsweise Rahmenlehrpläne. Die curriculare **Dualität von Ausbildungs-**

ordnung und Schullehrplan kann somit als ein weiteres Charakteristikum des dualen Systems angesehen werden. Dahinter verbergen sich unterschiedliche Prinzipien für die Organisation des Lernens, die sich einerseits auf den Arbeitsplatz und andererseits auf den Ausbildungsplatz beziehen.

Diese **Dualität von Arbeits- und Ausbildungsplatz** kann aber bereits in der klassischen Ausprägung des dualen Systems am Ende des vergangenen und zu Beginn unseres Jahrhunderts nicht als scharf geschiedene Trennlinie angesehen werden. Durch die bereits sehr früh einsetzende Rationalisierung der betrieblichen Ausbildungspraxis durch die Errichtung von betrieblichen Lehrwerkstätten vollzog sich die betriebsinterne Ausbildung von Unternehmen mit Lehrwerkstattausbildung nicht nur „on the job“ am Arbeitsplatz, sondern auch „off the job“ in der Lehrwerkstatt. Aber auch dann basiert der betriebliche Teil der Ausbildung auf dem privatrechtlichen Lehrvertrag für die Berufs- bzw. Betriebslehre, während der berufliche Teilzeitergänzungsunterricht in der Berufsschule durch das Schulrecht einen öffentlich-rechtlichen Charakter aufwies. Vielfach wird daher auch als Hauptkriterium für das duale System die **Dualität der rechtlichen Zuständigkeit** angesehen, weil die Unterscheidung in praktische und theoretische oder schulische und betriebliche Ausbildung auch unabhängig von der rechtlichen Zuständigkeit ihre Gültigkeit besitzt.

Betrachtet man die Dualität der Berufsausbildung ferner aus der Sicht des einzelnen Auszubildenden, so wird sie sich für ihn nicht nur in der Dualität von Betrieb und Schule, Arbeits- und Ausbildungsplatz, Berufsbild und Schullehrplan darstellen, sondern vor allem auch in der Dualität des Ausbildungspersonals konkretisieren. Diese **Dualität von betrieblichem Ausbilder und Berufsschullehrer** ist eine weitere Facette des dualen Systems.

Durch die institutionell getrennte Aufteilung der Ausbildung auf Betrieb und Schule kennt das duale System ferner auch eine **Dualität von einzelbetrieblicher und öffentlicher Ausbildungsförderung**, wobei die Kosten der betriebspraktischen Berufsausbildung in der betrieblichen Kalkulation erscheinen, während die Aufwendungen für die berufsbildenden Teilzeitsschulen vorwiegend aus öffentlichen Haushalten (Bund, Länder und Gemeinden) finanziert werden. Für das duale System ist schließlich auch eine **Dualität der Berufsbildungsplanung bei Staat und Wirtschaft** kennzeichnend, wobei die Planung der schulischen Curricula sowie der berufsschulischen Kapazitäten überwiegend bei den staatlichen Schulbehörden, die entsprechende Planung in der Wirtschaft schwerpunktmäßig entweder bei den Einzelbetrieben oder – insbesondere bei der Planung und Gestaltung der Ausbildungsordnungen – bei den Organisationen der wirtschaftlichen Selbstverwaltung, den Berufsverbänden bzw. den Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen liegt, auch wenn die Ausbildungsordnungen letztendlich von staatlichen Instanzen auf dem Verordnungswege erlassen werden.

II.

Nicht zuletzt auf Grund dieser gespaltenen Gestaltungsfunktion in der Berufsbildungsplanung hat das System der dualen Ausbildung lange Zeit hindurch eher eine eigenständige Rolle als Ausbildungssystem sui generis neben dem Schul- und Bildungssystem gespielt. Wenn auch die Berufs-

¹ Dr. Armin Hegelheimer ist Ord. Professor für Bildungsplanung und Bildungökonomie an der Universität Bielefeld. Dieser Beitrag ist ein Auszug aus seinem Referat „Berufsbildung im dualen System. Möglichkeiten und Probleme“ im Seminar über die Berufsausbildung im dualen System des 21. Internationalen Berufswettbewerbs 1973.

schule einen Teil des staatlichen Schul- und Bildungssystems darstellt, so lag doch seit Beginn dieses Jahrhunderts der Schwerpunkt der inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung der Ausbildung im dualen System bei den Organisationen und Verbänden der Wirtschaft.

Die Selbstverwaltungsorganisationen der Wirtschaft fullten damit die Lücke, welche die im deutschsprachigen Raum vorherrschende **neuhumanistische Bildungskonzeption** bei der Verknüpfung von Bildung und Beruf gelassen hatte. Denn auf Grund der für die deutsche Kultur- und Geistesgeschichte typischen und scharfen Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung konnte der Neuhumanismus keine eigenständige Bildungsidee für die Berufsausbildung entwickeln. Auf geradezu klassische Weise hat Wilhelm von HUMBOLDT (1809 im Litauischen Schulplan) diese Dichotomie von allgemeiner und beruflicher Bildung auf den Begriff gebracht: „Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation oder Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. – Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muß abgesondert und nach vollendetem Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger einzelner Klassen.“

Im Vordergrund aller Bildungsbemühungen hat daher der Mensch als individuell-autonome Persönlichkeit, nicht jedoch auch gleichwertig die Struktur der Berufsausübung und Erwerbstätigkeit zu stehen. Der berufsbildende Teilzeitergänzungsunterricht stand daher von vornherein insbesondere unter der Zielrichtung des Neuhumanismus, daß die Berufsschule zur vollen **Entfaltung und Emanzipation des Menschen** von den Sachzwängen und entfremdeten Leistungsanforderungen der modernen Berufs- und Arbeitswelt beitragen sollte, wobei man a priori davon ausging, daß dies nur durch „allgemeine“ Bildung im Sinne des allgemeinbildenden Unterrichts erreicht werden kann. Demgegenüber tritt zunächst der fachtheoretische Unterricht, der durch eine **Theorie des Berufes** die auf Erkenntnis grundlegender Zusammenhänge abzielende Ergänzung zur fachpraktischen Unterweisung liefern soll, konzeptionell an Gewicht zurück. Diese einseitige und individualistische Perspektive des Neuhumanismus mußte zu einem gebrochenen Verhältnis der Berufspädagogik zu den Anforderungen der modernen Berufs- und Arbeitswelt führen. Erst Anfang der sechziger Jahre knüpft die bildungstheoretische Diskussion, ausgelöst durch die neuentstehende Bildungsökonomie, wieder an sozialökonomischen Fragestellungen an.^[1] Bildung wird damit nicht nur als ein auf das Individuum gerichteter Lehr- und Lernprozeß, sondern auch als Faktor für den gesellschaftlichen Wohlstand und die Qualifikationsstruktur der Arbeitskräfte angesehen. Damit werden Parallelen zu der utilitaristischen Pädagogik im Merkantilismus des 17. und 18. Jahrhunderts sichtbar, die Erziehung und Ausbildung auf den maximalen Nutzen aller ausrichten wollte – eine Perspektive, die im individualistischen Neuhumanismus des 19. Jahrhunderts weitgehend verlorengegangen war.^[2]

Die Analyse der ökonomischen Bedeutung des Bildungssystems, seiner Strukturprobleme und der inneren Verflochtenheit aller seiner einzelnen Ausbildungsbereiche konnte daher auch die Berufsausbildung nicht aus der Betrachtung ausklammern. Ein aus dem Verbund mit dem sonstigen Schul- und Bildungssystem weitgehend ausgegliedertes duales System der Berufsausbildung wurde damit konzeptionell immer weniger haltbar.

Dieser Wandel der bildungstheoretischen Fragestellungen und der Standortbestimmung des dualen Systems ist nun vor allem durch die dynamische Wirtschaftsentwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg ausgelöst worden. **Das rasche Wirtschaftswachstum nach dem Zweiten Weltkrieg** hat zu einem wachsenden Bedarf an Facharbeitern geführt. Dies hat der Berufs- und Lehrlingsausbildung nach dem Zweiten Weltkrieg

neuen Auftrieb gegeben. Da das rasche Wachstum zugleich auch mit einer beträchtlichen Erhöhung des individuellen Einkommens verbunden war, konnten die Familienhaushalte auch in immer stärkerem Maße auf eine unmittelbare Arbeitsaufnahme ihrer Kinder nach Beendigung der Pflichtschulzeit um eines lediglich kurzfristigen Vorteils willen verzichten. Der heute in allen Ländern zu beobachtende Drang zu den allgemeinen weiterführenden Bildungsinstitutionen nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht findet in den Ländern mit dualem System eine Parallel in der gleichzeitigen Expansion der Lehrlingsausbildung in der Nachkriegszeit.

Zugleich hat sich aber mit der Expansion der Lehrlingsausbildung nach dem Zweiten Weltkrieg auch tendenziell eine **neue Sicht der Berufsausbildung herausgebildet**, die sich auf inhaltliche, rechtliche und organisatorisch-institutionelle Aspekte bezieht. Was die inhaltliche Seite der Berufsausbildung anbetrifft, so ist es besonders bedeutsam, daß die Lehre in immer stärkerem Maße als ein Ausbildungsverhältnis betrachtet wird, das

1. in der normalen Arbeitszeit eine praktische und theoretische Unterweisung vermittelt,
2. nicht nur eine Qualifikation für eine eng umrissene Spezialtätigkeit anstrebt und
3. zu einem System arbeits- und berufsorientierter Erziehung für die schulentlassene Jugend entwickelt werden soll.

Im rechtlichen Bereich sind die Beziehungen zwischen Ausbildenden und Auszubildenden nach dem Zweiten Weltkrieg verstärkt durch Berufsausbildungsgesetze geregelt worden.^[3] Der in der Lehre zu vermittelnde und zu erreichende Ausbildungsstand wird dabei in Ausbildungsordnungen, die einen curricularen Querschnitt durch die Arbeits- und Qualifikationsanforderungen der entsprechenden beruflichen Erwachsenentätigkeit zu legen versuchen, fixiert und den Lehrlingen sowie den Ausbildungsbetrieben verbindlich vorgeschrieben.

Im organisatorisch-institutionellen Bereich ist einerseits die Durchführung und Überwachung der Bestimmungen der Berufsausbildungsgesetze entweder Organisationen der wirtschaftlichen Selbstverwaltung oder öffentlichen Behörden in Zusammenarbeit mit den Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen übertragen worden. Andererseits zeigt sich generell das Bestreben, die berufliche Bildung auch in die verschiedenen, heute in allen Ländern bestehenden Ansätze der staatlichen Bildungsplanung bzw. der längerfristigen Orientierung der Bildungspolitik zu integrieren.

Trotz dieser Entwicklungstendenzen harrt aber noch immer eine Reihe grundlegender Probleme der Berufsausbildung ihrer Lösung. Die vor und unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelten Normen und Typen der Berufsausbildung, und zwar sowohl in Lehre als auch im Teilzeitunterricht, haben sich inzwischen – unbeschadet erheblicher Modifizierungen – vielfach als revisionsbedürftig erwiesen. Die Ursachen hierfür liegen vor allem in der Dynamik der wirtschaftlich-sozialen Entwicklung, aber auch in der Dynamik der modernen Bildungssysteme begründet.

IV.

Die **Dynamik der sozialökonomischen Entwicklung** äußert sich unter längerfristigen Aspekten zunächst in strukturellen **Wandlungsprozessen im ökonomisch-technischen Bereich**, die sich vor allem in Änderungen der Zusammensetzung der Güternachfrage sowie in Änderungen im Bereich des Güterangebotes niederschlagen. Während die Änderungen in der Zusammensetzung der Güternachfrage insbesondere aus Einkommensänderungen und Änderungen in den relativen Preisen von Gütern und Diensten resultieren, sind die Änderungen im Bereich des Güterangebots vor allem auf technischen Fortschritt und Substitution von Arbeit durch Kapital sowie die damit verbundene Steigerung der Arbeitsproduktivität zurückzuführen.

tivität zurückzuführen. Änderungen der Arbeitstechnologien im Übergang von der Mechanisierung zur Automatisierung führen zugleich zu neuen Anforderungen an Arbeitsteilung und Spezialisierung; zunehmende Funktionsdifferenzierung und -spezialisierung der betrieblichen Teilprozesse mit entsprechendem Einfluß auf die Arbeitsdispositionsbefugnis bedingen Änderungen in der Arbeitsorganisation.

Technischer Fortschritt, Substitution, Steigerung der Arbeitsproduktivität, Änderungen der Arbeitstechnologien und Arbeitsorganisation sind damit entscheidende Bestimmungsgrößen für die **Wandlungen in der Berufs- und Beschäftigungsstruktur**. Die Wandlungen in der Struktur der Arbeitsnachfrage und des Arbeitskräftebedarfs äußern sich dabei insbesondere in Wandlungen auf inter- und intrasektoraler Ebene, in Wandlungen im Bedarf an beruflichen Qualifikationen sowie in Wandlungen in der regionalen Struktur des Arbeitskräftebedarfs. Auf dem „pull“ des Wirtschafts- und Beschäftigungssystems ergeben sich damit Auswirkungen und Konsequenzen für die Berufsausbildung, insbesondere im Hinblick auf die vor und nach dem Zweiten Weltkrieg erfolgte starke Ausdifferenzierung der Ausbildungsberufe, so daß sich auch das **System der Ausbildungsberufe in einem Wandlungsprozeß** befindet.

Die Ausbildungsordnungen und Lehrpläne, die die Struktur der Ausbildungsberufe für den Berufsnachwuchs bestimmen und vielfach noch an der eng spezialisierten Ausdifferenzierung sowie der traditionellen Abgrenzung zwischen den Ausbildungsberufen in den 40er und 50er Jahren orientiert sind, müssen folglich an die technische und wirtschaftliche Entwicklung angepaßt werden. Dies hat in allen europäischen Ländern dazu geführt, daß „die Berufsausbildungssysteme und die Ausbildungsprogramme in Bewegung gekommen sind und Reformen oder Modifizierungen unterzogen werden. Die Neuerungen werden teilweise auf breiter Basis, unterstützt durch gesetzgeberische Maßnahmen, durchgeführt, teilweise in Form von Experimenten und Modellversuchen. Wichtig und entscheidend ist aber, daß bei dieser Entwicklung die Gesichtspunkte der Polyvalenz im Vordergrund stehen . . . Der Vielfalt der Entwicklung der Berufe wird Einhalt geboten, verwandte Berufe werden auf Basisberufe mit größerer Anwendungsbreite zurückgeführt, andere Berufe werden zu Querschnittsberufen oder Berufsfamilien zusammengefaßt“ [4].

Aus dieser Entwicklung resultiert ein Zwang zur Über- oder Neuerarbeitung der Lehrpläne und Ordnungsmittel der Berufsausbildung sowie zur Systematisierung der Lehrberufsverzeichnisse. Da zudem die für die Berufsausbildung zur Verfügung stehende Zeit aufgrund der ständigen Verkürzung der Arbeitszeit ständig abnimmt, ergibt sich zugleich ein Zwang zur Rationalisierung und Konzentration der beruflichen Ausbildung insgesamt sowie insbesondere im Hinblick auf die Grundausbildung. Dieser Zwang folgt aber auch daraus, daß die Automation nicht nur zu veränderten Berufs- und Qualifikationsanforderungen führt, sondern darüber hinaus auch die Zahl der Arbeitsplätze einschränkt, auf denen Lehrlinge grundlegende Fertigkeiten erwerben können.

V.

Bedeutsam für die Dynamik der modernen sozialökonomischen Entwicklung sind jedoch nicht nur Wandlungsprozesse in der Struktur des Arbeitskräftebedarfs, sondern auch Veränderungen in der Struktur des Arbeitsangebots. Neben Faktoren wie Mobilität, Vitalsituation in den Wirtschaftsräumen, Zuwanderung über die staatlichen Gebietsgrenzen ist hier vor allem auf

- (1) Änderungen der Struktur des Neuangebotes an Arbeitskräften aus dem Bildungssystem sowie
- (2) Änderungen in der Struktur des Arbeitskräftebestandes durch berufliche Fort- und Weiterbildung sowie Umschaltung

hinzuweisen.

Die Dynamik der modernen sozialökonomischen Entwicklung beruht somit also auch auf Veränderungen in den modernen Bildungssystemen, die damit zu einer weiteren wichtigen Bestimmungsgröße für die Wandlungen in der Struktur der Berufsbildungssysteme werden. Die **Dynamik der modernen Bildungssysteme** äußert sich heute generell und langfristig gesehen vor allem in folgenden Entwicklungstendenzen:

1. Die Gesamtzahl der Schüler auf allen Stufen des Bildungssystems erhöht sich laufend, und zwar mit beträchtlichen Steigerungsraten. In den hochentwickelten Ländern wird dabei die quantitative Entwicklung des Primarbereichs lediglich durch die demographische Entwicklung bestimmt, so daß sich der Zuwachs auf den Sekundarbereich und den tertiären Bereich konzentriert.
2. Darüber hinaus läßt sich allgemein die Tendenz erkennen, die Pflichtschulzeit über die bereits bestehende gesetzliche Mindestzeit hinaus weiter zu verlängern. Der Wandel der Bildungssysteme dokumentiert sich damit insbesondere in dem Drang zu den weiterführenden Bildungsinstitutionen über die sich tendenziell verlängernde Vollzeitschulpflicht hinaus.
3. Die Bildungssysteme wandeln sich dabei von einer Auswahl- zu einer Masseninstitution.
4. Der Anstieg der Schülerzahlen erfolgt in den meisten Ländern rascher als das Wachstum der Kapazitäten und der Zahl der Lehrkräfte. Die Bildungssysteme arbeiten folglich hart an der Grenze der tragbaren Belastung der „Produktionskapazität“.
5. Die Anforderungen an die Schüler steigen. Dies gilt vor allem auch für die Fachgebiete Mathematik und Naturwissenschaften. Insgesamt wächst das Gesamtvolumen der Kenntnisse gegenwärtig rasch an, während die Zahl der Unterrichtsstunden sinkt.
6. Die Ausgaben für Bildung wachsen ständig an, und zwar überproportional sowohl im Hinblick auf das Wachstum der Bevölkerung und „Schulbevölkerung“ (Bevölkerung im Schulalter) als auch im Hinblick auf das Wachstum des Sozialprodukts. In den hochentwickelten Ländern steigen zugleich die Kosten pro Schüler in stabilen Preisen ständig an.
7. Mit Hilfe von Reformen wird angestrebt, ein größeres Maß an Chancengleichheit, Durchlässigkeit und Elastizität des Bildungssystems zu erreichen. Die Überprüfung der Lehrziele und Unterrichtsinhalte wird intensiviert, neue Organisationsformen und Planungsmethoden werden modellhaft erprobt.
8. Die Reform der Bildungssysteme erstreckt sich vor allem auf den Bereich der allgemeinen und weiterführenden Bildung der Jugendlichen. Zugleich steht aber das Schulwesen im Begriff, seine einstige Monopolstellung zu verlieren, nachdem in wachsendem Maße Parallelsysteme als Bildungsvermittler (Betriebe, Arbeitsverwaltung, Verbände, Militär, freiwillige Organisationen etc.) an Einfluß gewinnen.

VI

Die im vorstehenden skizzierten Tendenzen machen bereits deutlich, daß die Entwicklungen und Veränderungen der Bildungssysteme nicht ohne Einfluß auf die Berufsausbildung im dualen System bleiben können. Wie bereits an früherer Stelle erwähnt, hat der Drang zu den weiterführenden Bildungsinstitutionen nach dem Zweiten Weltkrieg nicht nur das Schulsystem (Realschulen und Gymnasien) erfaßt, sondern auch zu einem beträchtlichen Anwachsen der Lehrlingsausbildung geführt. So hat in Ländern mit vorherrschender betrieblicher Lehre die **Gesamtzahl der Lehrlinge** in der Nachkriegszeit erheblich zugenommen: in der Bundesrepu-

blik Deutschland zum Beispiel im Zeitraum von 1950 bis 1970 um 31 %, in Österreich zwischen 1954 und 1971 um 17 % oder in der Schweiz von 1952 bis 1969 um 61 %. Als Trend bestätigt sich somit allgemein, daß in der Nachkriegszeit sowohl die allgemeinen weiterführenden Bildungsgänge als auch die Ausbildung im dualen System gleichzeitig in Expansion begriffen waren.

Dies ist einerseits auf den rückläufigen Anteil der Ungelernten an den Berufsschülern und andererseits auf das – gegenüber dem Wachstum der Gesamtlehrlingszahlen – überdurchschnittliche Wachstum der Zahl der weiblichen Lehrlinge zurückzuführen. So hat sich beispielsweise in der Bundesrepublik Deutschland der **Anteil der Ungelernten** an sämtlichen Berufsschülern von 35% im Jahre 1950 auf 15,3% im Jahre 1967 reduziert. In Österreich ging der Anteil der Ungelernten am Geburtsjahrgang der 14- bis 15jährigen (bei achtjährige Schulpflicht) von über 45% im Jahre 1951/52 auf 19 % eines Geburtsjahrganges der 15- bis 16jährigen (bei neunjährigen Schulpflicht) im Jahre 1969/70 zurück. Für die Schweiz läßt sich aus dem Bericht über die pädagogischen Rekrutprüfungen entnehmen, daß 1949 21,8 % aller Rekruten (großenteils etwa 20 Jahre alt) Ungelernte waren, während sich dieser Anteil 1969 nur noch auf 8,4 % belief: Unter Einrechnung der Mädchen dürften sich gegenwärtig jedoch ca. 22 % der sechszehnjährigen Schweizer und Schweizerinnen nach Beendigung der Pflichtschulzeit nicht weiter ausbilden (Verhältnis von Jungen : Mädchen = 3:7).

Was die **Zahl der weiblichen Lehrlinge** betrifft, so soll die Entwicklungstendenz wiederum für die Bundesrepublik Deutschland, Österreich und die Schweiz auch quantitativ verdeutlicht werden. In der Bundesrepublik Deutschland nahm ihre Zahl von 1950 bis 1970 um 81 % zu, die der männlichen Lehrlinge jedoch nur um 12 %. In Österreich nahm die Zahl der weiblichen Lehrlinge zwischen 1954 und 1971 um 40 % im Vergleich mit 9 % bei den männlichen Lehrlingen zu. In der Schweiz stieg die Zahl der Lehrtochter von 1950 bis 1969 um 87 %, die Zahl der Lehrlinge jedoch nur um 59 % an. Wenn somit auch der Anteil weiblicher Lehrlinge in Ländern mit dualen System allgemein stark im Steigen begriffen und an dem Wachstum der Gesamtlehrlingszahlen überdurchschnittlich beteiligt ist, so ist doch einschränkend darauf hinzuweisen, daß die Lehre als Grundlage weiblicher Berufstätigkeit bisher weit weniger gewichtig und tragfähig als für männliche Erwerbstätige ist.

Das vor allem durch den abnehmenden Anteil der Ungelernten und den steigenden Anteil weiblicher Lehrlinge bedingte Wachstum der Lehrlingszahlen in der Nachkriegszeit war zugleich mit einem starken Zustrom der entsprechenden Altersjahrgänge zu den allgemeinen weiterführenden Schulen verbunden. Dieses gleichzeitige **Wachstum der Lehrlingszahlen und der Schüler in weiterführenden Schulen** erfolgte jedoch von einem unterschiedlichen Ausgangsniveau aus. Gliedert man zum Beispiel die Erwerbstätigen der Bundesrepublik Deutschland nach ihrer Vorbildung, so ergaben sich Mitte der 60er Jahre, und zwar im Jahre 1964, folgende Strukturanteile der Ausbildungsqualifikationen [5].

Hochschulen	3,0 v. H.
Fach- und Berufsfachschulen	5,8 v. H.
Berufliche Fachbildung auf der Grundlage anerkannter Lehr- und Anlernberufe	39,3 v. H.
Betriebliche Einarbeitung	18,4 v. H.
Ohne Ausbildung	33,5 v. H.

Hieraus zeigt sich, daß der beruflichen Fachbildung auf der Grundlage anerkannter Lehr- und Anlernberufe innerhalb sämtlicher Qualifikationsniveaus, bezogen auf das gesamte Arbeitskräfte- und Bildungspotential, offensichtlich die größte Breitenwirkung zukam. Dies hängt vor allem damit zusammen, daß – gemessen an den knappen Schulkapazitäten – das **duale System** über die **größte Aufnahmekapazität**

tät verfügte. Dies äußert sich unter anderem auch darin, daß das Angebot an Lehrstellen trotz eines Rückgangs der bei den Arbeitsämtern gemeldeten Ausbildungsstellen gegenwärtig immer noch höher als die Nachfrage ist. Dabei hat die Lehrlingsausbildung der jüngeren Erwerbstätigen in der Nachkriegszeit in der Bundesrepublik Deutschland anteilmäßig einen wesentlich größeren Umfang als in der Vorkriegszeit im Deutschen Reich angenommen. Die jüngeren Altersgruppen weisen somit insgesamt für ihre Berufstätigkeit eine qualifiziertere Ausbildung auf. Während 1964 fast 60 v. H. aller 15- bis 30jährigen eine formelle Ausbildung für ihren Beruf besaßen, waren es bei den 51- bis 65jährigen lediglich rund 40 v. H.

Im Zeitraum von 1950 bis 1961 sind aus dem dualen System als Neuzugang zum gesamten Arbeitskräfte- und Bildungspotential 4,5 Millionen Fachkräfte (darunter 1,4 Mio Frauen) hervorgegangen. Von 1961 bis 1970 waren es rund 3,8 Millionen Fachkräfte (darunter ca. 1,4 Millionen Frauen) und nach einer im Auftrag des Bundesarbeitsministeriums der Bundesrepublik Deutschland vorgenommenen Prognose [6] wird der Neuzugang im Zeitraum von 1961 bis 1975 allein 5,2 Millionen Fachkräfte (darunter 1,9 Mio Frauen) betragen. Bezogen auf die Gesamtzahl der Erwerbspersonen des Jahres 1961 von rund 26,4 Millionen entspricht dies

- von 1950–1960 einem Neuzugang in 11 Jahren von 17,2 v. H.
- von 1961–1970 einem Neuzugang in 9 Jahren von 14,6 v. H.
- von 1961–1975 einem Neuzugang in 14 Jahren von 19,0 v. H.

Für den Zeitraum von 1950 bis 1970 ergibt sich damit ein Zuwachs des Neuzugangs an betrieblich ausgebildeten Fachkräften von 1,5 v.H. jährlich.

Wie bedeutsam dieser Neuzugang für das gesamte Arbeitskräfte- und Bildungspotential ist, wird ersichtlich, wenn man sich zum Vergleich den Neuzugang der Erwerbspersonen mit Hochschulexamen in der Bundesrepublik Deutschland vor Augen hält. 1961 betrug die Zahl der Erwerbspersonen mit akademischem Abschluß 0,77 Millionen, 1980 werden es nach verschiedenen Prognosen ca. 1,4 Millionen sein. Wiederum bezogen auf die Erwerbspersonen des Jahres 1961 von rund 26,4 Millionen entspricht dies in 20 Jahren einem Zugang von 2,6 v. H., das heißt einem jährlichen Neuzugang von 0,13 v. H.

Der **durchschlagende Effekt der betrieblichen Fachbildung auf das Arbeitskräfte- und Bildungspotential** wird auch in der Zukunft zunächst noch anhalten und für die betriebliche Fachbildung im Zeitraum zwischen 1970 und 1980 zu einer absolut dominierenden Stellung innerhalb der Ausbildungsqualifikationen führen. Aufgrund von Entwicklungen der Bevölkerung, der Schulbevölkerung sowie der Erwerbsbevölkerung, die der Verfasser an anderer Stelle ausführlich erläutert hat [7], wird sich die Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen in der Bundesrepublik Deutschland zwischen den 60er Jahren und 1980 etwa folgendermaßen verändern:

Entwicklung der Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1960 und 1980 (in Prozent)

Qualifikation	60er Jahre	1980
Hoch-, Fach- und Berufsfachschüler	8–10	16–18
Facharbeiter	35–40	60–65
Un- und angelernte Arbeitskräfte	57–50	24–17

Dies bedeutet, daß im Jahre 1980 zwei von drei Beschäftigten ihre Berufsqualifikation im dualen System erhalten haben werden. Die Prognosewerte für 1980 können dabei ange-sichts der heute noch fehlenden, detaillierten Unterlagen der amtlichen Statistik zunächst nur die Bandbreite und die Richtung der Entwicklung anzeigen. Die tatsächlich im Jahre 1980

realisierten Zahlen hängen von einer Reihe von Faktoren, so vor allem von dem zukünftigen Ausmaß des Rückgangs der Ungelernten, von der Entwicklung der betrieblichen Ausbildung der Frauen und Mädchen sowie von der zu erwartenden Expansion der berufsbildenden Vollzeitschulen ab.

VII.

Im Zuge der Debatte über die „**Verschulung**“ der **Berufsausbildung**, die in Ländern mit vorherrschender dualer Ausbildung ja intensiv geführt wird, wird vielfach in den berufsbildenden Vollzeitschulen der eigentliche Konkurrent für die betriebliche Lehre gesehen. Es fragt sich aber, ob diese Auffassung zum Kern der tatsächlichen Entwicklungsdynamik vorstößt. Betrachtet man die Entwicklung der berufsbildenden Vollzeitschulen in den 50er und 60er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland, so wird hieraus deutlich, daß sich zwar die Zahl der Berufsfachschüler (und auch Berufsfachschulen) seit 1950 mehr als verdoppelt hat. Kamen 1950 auf einen Berufsfachschüler 10 Lehrlinge, so waren es 1967 ca. 7 Lehrlinge, so daß sich der Anteil der Berufsfachschüler an sämtlichen Lehrlingen von 9 v. H. auf 14 v. H. erhöht hat. Auf der anderen Seite ist aber die Zahl der Berufsfachschüler gegenüber den Lehrlingen absolut immer noch gering. Hinzu kommt, daß rund drei Viertel aller Berufsfachschulen zur kaufmännischen Fachrichtung gehören, während gewerblichen Berufsfachschulen nur eine marginale Rolle zukommt (1,3 v. H. aller gewerblichen Lehrlinge). Überdies werden Berufsfachschulen zu fast zwei Dritteln von Mädchen besucht.

Angesichts der verhältnismäßig geringen Kapazitäten dürfte sich – speziell im gewerblich-technischen Bereich – der Konkurrenzkampf um junge qualifizierte Berufsanwärter, hervorgerufen durch die Vollbeschäftigung, den technischen Wandel und die Expansion der studienbezogenen Bildungsgänge, auch in Zukunft in erster Linie zwischen der Lehre und den allgemeinen weiterführenden Schulen abspielen, während die berufsbildenden Vollzeitschulen eher einem Nebenschauplatz gleichen. Auch in der staatlichen Bildungsplanung der Bundesrepublik Deutschland etwa ist bisher ungeklärt, „in welchen Berufsbereichen der Ausbau der Vollzeitschulen oder die Erweiterung des schulischen Anteils im dualen System Vorzug haben soll“ [8]. Hinzu kommt der große Mangel an Berufsschullehrern, da gegenwärtig in der Bundesrepublik Deutschland rund 40 % der Planstellen nicht besetzt sind. Die staatliche Berufsschule kann damit zur Zeit nicht einmal ihrem Auftrag gerecht werden, das gesetzlich festgelegte Unterrichtswochenstunden-Soll von in der Regel einem Tag Berufsschulbesuch in der Woche zu erfüllen. Die Schwierigkeiten bei der Anwerbung von Lehrlingen scheinen somit eher auf der Expansion der allgemeinen weiterführenden Schulen als in der Konkurrenz von berufsbildenden Vollzeitschulen zu beruhen, zumal die Lehre vielfach die normale Fortsetzung der berufsfachschulischen Ausbildung wie zum Beispiel in Handelsschulen darstellt.

Diese Entwicklungstendenz ist auch in den anderen Ländern mit dualem System sichtbar. So ist in Österreich zwischen 1951/52 und 1969/70 die Relation zwischen Lehrlingen und Berufsfachschülern mit 3:1 nahezu konstant geblieben. Während die Zahl der Lehrlinge und Berufsfachschüler im gleichen Zeitraum jeweils um rd. 75 % zunahm, stieg die Zahl der Gymnasiasten fast um 200 %. In der Schweiz werden – bei einem starken Wachstum der Mittelschüler (Realschüler und Gymnasiasten) – gegenwärtig 95 % der ca. 130 000 Lehrlinge im dualen System ausgebildet, während lediglich 5 % „Lehrwerkstätten“ im Sinne von Vollzeitschulen besuchen. Sofern aber in der Schweiz ein verstärkter Übergang zu berufsbildenden Vollzeitschulen überhaupt angestrebt würde, müßte er gegenwärtig gleichfalls vor allem am Lehrermangel scheitern.

Die entscheidende Konkurrenzsituation zwischen Schule und betrieblicher Berufsausbildung dürfte damit auch in Zukunft in Ländern mit dualem System nicht so sehr zwischen berufs-

bildenden Vollzeitschulen und betrieblicher Lehre, sondern vor allem zwischen allgemeinen weiterführenden Bildungsgängen und Lehre liegen. Wenn auch – wie bereits erwähnt – der Facharbeiterabschluß in Ländern mit dualem System einerseits eine hohe soziale Wertschätzung genießt, so muß andererseits doch berücksichtigt werden, daß in der Präferenzskala der bevorzugten Ausbildungsmöglichkeiten im Rahmen der weiterführenden Bildung von den Jugendlichen augenblicklich der berufsbezogenen Ausbildung nicht der selbe Rang wie den studienbezogenen Bildungsgängen eingeräumt wird. Diese **Konkurrenzsituation zwischen betrieblicher Lehre und studienbezogenen Bildungsgängen** wird dabei zugleich mit ungleichen Waffen ausgetragen, als bisher der Staat mit dem gymnasialen Schulabschluß eine generelle Hochschulreife bestätigt, während der Lehrabschluß diese Möglichkeit nicht eröffnet. Gesamtwirtschaftlich ist diese Situation vor allem deshalb problematisch, weil einerseits die staatliche Bildungsplanung

- (1) seit langem schwerpunktmäßig auf die Reform und Gestaltung der Gymnasien und Hochschulen orientiert ist,
- (2) die bereits an früherer Stelle skizzierte Veränderung der Qualifikationsstruktur sämtlicher Arbeitskräfte zugunsten der betrieblichen Fachbildung noch nicht in ihr Kalkül einbezogen und deshalb
- (3) auch die fehlenden Kapazitäten und Finanzierungsmittel für die Berufsausbildung bisher nicht bereitgestellt hat.

Auf der anderen Seite muß aber für die Zukunft mit einem beträchtlichen und sich kumulierenden **Fehlbedarf von Anwärtern auf qualifizierte Berufstätigkeiten im Anschluß an eine betriebliche Ausbildung** gerechnet werden. Dies bestätigt nicht nur eine Untersuchung, die in der Bundesrepublik Deutschland erstmals in einer Region modellartig auf der Grundlage einer repräsentativen Großerhebung in der Wirtschaft und beim Staat für alle Wirtschaftszweige, Berufe und Qualifikationsniveaus von der betrieblichen Einarbeitung über die betriebliche Anlernausbildung, die betriebliche Berufsausbildung auf der Grundlage anerkannter Lehrberufe, die Berufsfachschulausbildung, die Fach(hoch)schulausbildung bis zur Hochschulausbildung durchgeführt wurde [9]. Auch in der Schweiz hat eine langfristige Projektion ergeben, daß sich zukünftig ein erheblicher Fehlbedarf an betrieblich qualifizierten Fachkräften ergeben wird [10]. In Österreich schließlich hat das Bundesministerium für Unterricht und Kunst im Zusammenhang mit der Planung der Schulversuche im Bereich der berufsbildenden Schulen entsprechend der Schulorganisationsgesetz-Novelle darauf hingewiesen, daß es in Österreich zwar einerseits ein verstärktes Streben der Jugend nach höherer Bildung und somit einen vermehrten Besuch höherer Schulen gibt, während auf der anderen Seite bereits derzeit der große Bedarf der Wirtschaft an Fachkräften nicht gedeckt werden kann [11].

Es ist heute zu erwarten, daß die Zahl der Abiturienten und Hochschulabsolventen auch in Zukunft weiter stark anwachsen wird. Dieser **Expansion der akademisch ausgebildeten Arbeitskräfte** steht jedoch entgegen, daß

- (1) das Abitur bisher keinen Eigenwert als Berufsqualifikation besitzt und es demzufolge gegenwärtig nur wenige Berufswege für die (geringe Zahl von) Abiturienten gibt, die unmittelbar nach dem Abitur eine Berufstätigkeit aufnehmen;
- (2) das Abitur auch weiterhin in erster Linie als Berechtigungsschein für den Hochschulzugang gelten dürfte;
- (3) die stärkste Nachfrage nach Hochschulabsolventen nicht vom Sektor Wirtschaft, der in der Bundesrepublik Deutschland nur ca. 20 Prozent aller akademisch ausgebildeten Arbeitskräfte beschäftigt, ausgeht, sondern vom Sektor Staat mit 60–70 Prozent entfaltet wird, wobei ein Wachstum des Anteils in der Wirtschaft nicht festzustellen, sondern eher eine Stagnation des Anteils in der Zukunft zu erwarten ist.

Das Phänomen relativer Sättigung mit beziehungsweise latenten Überangebots an akademischen Arbeitskräften bei gleichzeitig tendenziellem Fehlbedarf an Facharbeitern wird zusätzlich durch ein weiteres neuralgisches Problem im Berufsbildungssystem kompliziert. Aufgrund der starken Expansion der gymnasialen Ausbildung einerseits und des Arbeitskräftemangels andererseits werden oder müssen vielfach Lehrstellen durch Jugendliche besetzt werden, die den veränderten Anforderungen der Berufsausbildung nicht voll gewachsen sind und damit das Ausbildungziel des Betriebes und der Berufsschulen gefährden. In diesem Zusammenhang ist vor allem auch auf die **wachsende Zahl der Sonderschüler sowie von Hauptschülern ohne Abschluß** hinzuweisen: Betrug ihre Zahl in der Bundesrepublik Deutschland 1959 noch 116 000 Schüler, im Jahre 1970 aber bereits 319 000 Schüler, so schätzt die Bundesanstalt für Arbeit ihre Zahl im Jahre 1977 auf 436 000 Jugendliche. Ebenso bemerkenswert wie beunruhigend ist der wachsende Anteil von Hauptschülern ohne Abschluß, der in den Ballungsgebieten der Bundesrepublik inzwischen schon über 30 % aller Schulabgänger nach der Pflichtschulzeit erreicht – eine Entwicklung, die seit Ende der 60er Jahre in den Ballungsräumen nahezu aller hochentwickelter Industriestaaten und auch in Ländern mit vollschulischen Berufsbildungssystemen (wie etwa Schweden) zu beobachten ist.

VIII.

Infolge der Bildungsexpansion im weiterführenden staatlichen Schulsystem und der anhaltenden Arbeitsmarktknappheit muß sich damit das duale Ausbildungssystem auf eine Situation einstellen, in der nicht nur qualifizierte Schüler in den entsprechenden Altersjahrgängen in erster Linie studienbezogene Bildungsgänge zu durchlaufen wünschen, sondern sich auch bei einem globalen Fehlbedarf an Auszubildenden die Schulvorbildung der Lehrlinge strukturell verändert. Konnten sich die Betriebe zunächst in der Nachkriegszeit die qualifiziertesten Hauptschulabgänger noch „aussuchen“, so können sie – worauf auch das Internationale Arbeitsamt hingewiesen hat – in der Zukunft eine Abnahme der intellektuellen Leistungsfähigkeit der Lehrlinge nicht ausschließen [12]. Diese Problematik wird schlaglichtartig aufgehellt, wenn man sich auf der anderen Seite verdeutlicht, daß auf Grund der Dynamik im Beschäftigungssystem und der Konkurrenzsituation mit den expandierenden studienbezogenen Bildungsgängen des staatlichen Schulsystems die Ausbildungsqualität des dualen Systems deutlich angehoben werden muß, um damit zugleich auch die Attraktivität der betrieblichen Ausbildung nachhaltig zu steigern.

Aus den dargestellten Entwicklungstendenzen der Lehrlingsausbildung dürfte deutlich geworden sein, daß die **Reform der dualen Ausbildung** heute zwischen **Sylla und Charybdis**, das heißt zwischen zwei Feuern steht: unter dem „push“ der individuellen Bildungsnachfrage und dem „pull“ des Bildungs- und Arbeitskräftebedarfs im Beschäftigungssystem. Zusätzlich zu diesem zweifachen Druck, der tendenziell gelegentlich wirkt, muß schließlich auch davon ausgegangen werden, daß es nach dem Zweiten Weltkrieg noch möglich war, „durch bessere Nutzung von Zeit und Begabungsreserven . . . die Rationalisierung ohne einschneidende Reformen der Struktur der Ausbildungssysteme voranzutreiben“ [13]. In dem Maße jedoch, in dem sich die Rationalisierungsmöglichkeiten innerhalb der vorhandenen Struktur der Ausbildungssysteme erschöpfen und zugeleich die Zahl der Schulabgänger in den für die Lehre typischen Altersgruppen rasch abnimmt, ist ein grundlegendes Überdenken der Berufsausbildungskonzeptionen erforderlich, wenn sich die Entwicklung dynamisch fortsetzen soll.

Die Reformbestrebungen der Berufsausbildung im dualen System folgen daher in allen drei Ländern vor allem zwei grundlegenden Leitlinien: Auf der einen Seite versuchen sie, den Stellenwert der dualen Ausbildung im Konzert aller weiterführenden Bildungsgänge, speziell aber gegenüber

den studienbezogenen Bildungsgängen, anzuheben. Auf der anderen Seite sind sie bestrebt, den veränderten Bedingungen und Anforderungen des Beschäftigungssystems Rechnung zu tragen. Die Ursachen hierfür liegen insbesondere in der fortschreitenden Mechanisierung und Automatisierung der Produktionsprozesse, in dem Wandel der Produktionsverfahren und der Arbeitsorganisation, in der Abnahme der direkt in der Produktion Arbeitenden und in dem zunehmenden Anteil der qualifizierten Kräfte für vorbereitende, planende, überwachende und kontrollierende Tätigkeitsfunktionen.

Die moderne sozialökonomische Entwicklung führt damit zur Erprobung von Reformansätzen, die die Berufsausbildung in Betrieb und Schule an die Erfordernisse der modernen Industriegesellschaft anpassen sollen, gleichzeitig durch die Gestaltung der zukünftigen Berufsausbildung aber auch aktiv auf die technische, ökonomische und soziale Entwicklung einwirken wollen. Diese Ansätze lassen sich für die **Reform der betrieblichen Berufsausbildung** in der Bundesrepublik Deutschland insbesondere unter dem Begriff der Stufenausbildung zusammenfassen, für die seit Mitte der 60er Jahre eine Fülle von **Stufenplänen** in der Bundesrepublik Deutschland vorgelegt worden sind. [14].

Ausgangspunkt der vielfältigen, durch öffentliche Diskussionen und aufgrund der betrieblichen Notwendigkeiten sowie auf Initiative der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, von Großunternehmen und Arbeitsgemeinschaften von Ausbildungsleitern entstandenen Stufenpläne ist die Erkenntnis, daß infolge der Anforderungen in der modernen Wirtschaft in vielen Ausbildungsberufen gleiche oder verwandte Grundfertigkeiten und -kenntnisse vermittelt werden müssen. In einer gestuften Berufsausbildung sollen deshalb in einer Grundstufe für eine größere Zahl von Berufen eine gemeinsame allgemeine Grundausbildung, in einer Kernstufe eine anschließende fachliche Grundausbildung für mehrere Berufe und in einer Aufbaustufe eine spezifische Ausbildung für einen bestimmten Beruf vermittelt werden. Diese Konzeption der Stufenpläne traf zugleich mit Bestrebungen zusammen, veraltete Ausbildungsberufe zu streichen, verwandte Ausbildungsberufe zusammenzufassen und für diese eine gemeinsame Grundausbildung zu entwerfen. Die treibenden Kräfte für diese Rationalisierung der betrieblichen Ausbildung sind vor allem die Metall- und Maschinenbauindustrie sowie die elektrotechnische Industrie geworden, die das Gros der Lehrwerkstätten errichtet haben und in ihre ständige Rationalisierung der Betriebsprozesse frühzeitig auch die betriebliche Berufsausbildung miteinbezogen haben.

Dies gilt nicht nur für die Bundesrepublik Deutschland, sondern auch für andere Länder. So ist zum Beispiel in der Schweiz vom Arbeitgeberverband der Schweizerischen Maschinen- und Metallindustriellen das Modell einer differenzierten Betriebslehre entwickelt worden [15]. Dieses **„ASM-Modell“** sieht eine große Betriebslehre mit vierjähriger Ausbildung (zum Beispiel Maschinenoperateur) und eine kleine Betriebslehre mit zweijähriger Ausbildungsdauer (zum Beispiel Dreher) vor und wird in der Metall- und Maschinenindustrie experimentell erprobt.

Diese Formen der Rationalisierung der betrieblichen Berufsausbildung führen insbesondere zu einer Loslösung der Grundausbildung von der Produktion, um

- (1) den Übergang von der Schule in den Arbeitsprozeß gleichzeitig zu gestalten und damit für den Jugendlichen zu erleichtern,
- (2) eine systematischere Vermittlung von Grundfertigkeiten durch erfahrene Ausbilder mit modernen Ausbildungsmethoden und -mitteln zu ermöglichen sowie
- (3) grundlegende technische Fertigkeiten und entsprechende Arbeitsgewohnheiten den Lehrlingen ohne Termindruck, aber auch ohne Störung der Produktion im hochrationalisierten betrieblichen Produktionsprozeß vermitteln zu können.

Im Jahre 1969 ist die **Stufenausbildung** in der Bundesrepublik Deutschland im Zusammenhang mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes auch **gesetzlich verankert** worden. So bestimmt § 26, Abs. 1 des Berufsbildungsgesetzes: „Die Ausbildungsordnung kann sachlich und zeitlich besonders geordnete, aufeinander aufbauende Stufen der Berufsausbildung festlegen.“ Die Bundesregierung hatte bereits im Jahre 1967 auf eine Kleine Anfrage im Bundestag erklärt, daß sie der Stufenausbildung große Bedeutung beimißt. Einschränkend hatte sie jedoch zugleich darauf hingewiesen, daß eine Reihe grundsätzlicher Fragen der Stufenausbildung noch der Klärung bedürfen [16]. Hier ergeben sich wichtige Aufgaben für die in der Bundesrepublik Deutschland zur Zeit im Aufbau befindliche Berufsbildungsforschung, da bisher umfassendere, wissenschaftliche Auswertungen der Stufenausbildung noch ausstehen.

Der **wissenschaftlichen Klärung** bedarf zunächst die Frage, ob im Hinblick auf den zukünftigen Arbeitskräftebedarf **eigenständige Qualifikationsstufen** mit vollwertigen Berufsabschlüssen vom Betriebsarbeiter über den Produktionsfacharbeiter, den qualifizierten Facharbeiter bis zum Spezialfacharbeiter notwendig sind.

Ein weiteres Problem der Stufenausbildung ist die Frage ihrer **Anwendbarkeit in bestimmten Berufsgruppen sowie in Klein- und Mittelbetrieben** – ein Problem, das insbesondere im Zusammenhang mit der Entwicklung überbetrieblicher Lehrwerkstätten gesehen werden muß. Darauf wird später noch näher einzugehen sein. Schließlich müssen aber auch die **Auswirkungen der Stufenausbildung auf die Arbeit, die Lehrpläne und das Fachklassenprinzip der Berufsschulen** untersucht werden. Auch hier steht die Forschung erst am Anfang. Bemerkenswert ist, daß sich in der Bundesrepublik Deutschland die Reformkonzeptionen der beruflichen Bildung zunächst schwerpunktmäßig auf die betriebliche Ausbildung konzentrierten. Inzwischen sind aber auch die Konzeptionen für die Reform des berufsbildenden Schulwesens Bestandteil der staatlichen Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland geworden. Von besonderer Bedeutung sind in diesem Zusammenhang der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates, der Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik sowie der im Jahre 1973 verabschiedete Bildungsgesamtplan [17].

Hinsichtlich der schulischen Berufsausbildung im Rahmen der geplanten Reform des dualen Systems will die Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland entsprechend ihrem Bericht zur Bildungspolitik die **Reform der schulischen Berufsausbildung** zukünftig vor allem durch die Vorbereitung, Einführung und Durchführung eines Berufsgrundbildungsjahres im Rahmen der Sekundarstufe II und im Anschluß an eine zehnjährige Vollzeitschulpflicht realisieren. In Übereinstimmung mit den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates soll dabei das erste Jahr der Berufsausbildung als **Berufsgrundbildungsjahr** gestaltet werden. Das Berufsgrundbildungsjahr soll der beruflichen Grundbildung in einem Berufsfeld dienen, aus der unmittelbaren Bindung an spezielle Tätigkeiten in Produktion, Handel oder Verwaltung gelöst sein und auch politische, sportliche und musiche Bildung umfassen. Sie kann sowohl in beruflichen Schulen als auch in entsprechenden betrieblichen oder überbetrieblichen Ausbildungsstätten erfolgen, jedoch sollen für beide Alternativen die gleichen Curricula gelten. In ihrem Aktionsprogramm „Berufliche Bildung“ hat die Bundesregierung ferner gefordert, den theoretischen Anteil der Berufsausbildung differenziert nach Berufen zu erweitern [18].

Eine andere – dem Berufsgrundbildungsjahr vergleichbare – Form des Phasenunterrichts ist das im Lande Nordrhein-Westfalen geplante Experimentalprogramm mit der sogenannten „**Kollegstufe NW**“, in der

(1) die berufsbildenden Teilzeitschulen in die gymnasiale Oberstufe einer alle studien- und berufsqualifizierenden

Bildungsgänge umfassenden Gesamtschule integriert werden sollen und

(2) der Teilzeitunterricht für die Lehrlinge mit Hilfe eines Trimester-Systems als Blockunterricht vorgesehen ist [19].

Dieses in Anlehnung an ausländische Erfahrungen entwickelte Experimentalprogramm wird zunächst in 30 Modellversuchen bis 1975 im Raum Nordrhein-Westfalen erprobt, so daß gegenwärtig noch keine wissenschaftlichen Ergebnisse über dieses Experiment vorliegen. Für die Steigerung der Attraktivität der beruflichen Ausbildung im dualen System dürfte jedoch besonders bedeutsam sein, daß in diesem Experimentalprogramm vier Abschlüsse für die Sekundarstufe II vorgeschlagen werden:

1. Facharbeiterprüfung
2. Facharbeiterprüfung und Fachhochschulreife
3. Facharbeiterprüfung und Hochschulreife
4. Allgemeine Hochschulreife.

Durch die Kombination von Facharbeiterprüfung und Abitur würde die Berufsausbildung im dualen System keine „Sackgasse“ mehr gegenüber dem Hochschulbereich darstellen. Ähnliche Intentionen kennzeichnen auch die „**Berufsmittelschule**“ in der Schweiz [20]. Bei der Berufsmittelschule handelt es sich um einen Aufbauzug der Berufsschule, der – über den normalen eintägigen Berufsschulbesuch hinaus – qualifizierte Lehrlinge durch den freiwilligen zweitägigen Berufsschulbesuch zur Fachschulreife (Technikum -- HTL) befähigen soll.

In Österreich gibt es neben den Berufsschulen berufsbildende mittlere Schulen sowie berufsbildende höhere Schulen. Die berufsbildenden mittleren Schulen sind ein- bis vierjährig und bilden für einen Beruf aus, wobei die Lehrzeit und meist ein Teil der Gesellen-(Gehilfen-)Zeit ersetzt wird. Im Gegensatz zu den berufsbildenden höheren Schulen führen sie jedoch nicht zur Reifeprüfung, die dort nach fünfjähriger Ausbildungsdauer abgelegt werden kann. Die berufsbildenden höheren Schulen vermitteln die Hochschul- und Berufsreife sowie – bei Besuch einer Höheren technischen Lehranstalt – die Anwartschaft auf den Ingenieurtitel.

Ebenso wie in der Bundesrepublik Deutschland und der Schweiz zeigt sich auch in Österreich eine Differenzierung in der Struktur des berufsbildenden Schulwesens. In der Regierungsvorlage über die (bereits laufenden) Schulversuche im Bereich des berufsbildenden Schulwesens sind folgende Maßnahmen vorgesehen [21]:

1. Leistungsgruppen
2. Überleitungslehrgänge
3. Aufbaulehrgänge

Die **Leistungsgruppen** in den Berufsschulen dienen der Zusammenfassung der Schüler in einzelnen Unterrichtsgruppen nach ihren Leistungen. In **Überleitungslehrgängen** mit einer Dauer bis zu zwei Semestern soll Personen mit erfolgreichem Lehrabschluß der Eintritt in berufsbildende höhere Schulen gleicher Art beziehungsweise gleicher oder verwandter Fachrichtung erleichtert werden. Durch **Aufbaulehrgänge** soll Personen mit einer Lehrabschlußprüfung in Verbindung mit einem Überleitungslehrgang ein möglichst unmittelbarer Weg zur Reifeprüfung einer entsprechenden Art der berufsbildenden höheren Schulen eröffnet werden. Die Dauer der Aufbaulehrgänge beträgt dabei vier bis sechs Semester. Die Schulversuche haben damit auch in Österreich u. a. das Ziel, den ausgebildeten Lehrlingen einen weiteren Aufstieg bis zur fachgebundenen Hochschulreife zu ermöglichen.

Im Kollegstufen-Modell in der Bundesrepublik Deutschland wird aus der schulischen Perspektive für die Lehrlingsausbildung ein Phasenunterricht des berufsschulischen Unterrichts im Sinne eines Trimester-Systems vorgeschlagen. Das „**Münchener Modell**“, das aus der betrieblichen Perspektive in München unter Beteiligung von 13 namhaften Ausbildung-

firmen und unter Federführung von Siemens (Dipl.-Hdl. Dehmel) entwickelt wurde und bereits praktiziert wird [22], geht über den Ansatz der Kollegstufe curricular insofern hinaus, da es zu einer Zusammenarbeit und didaktischen Parallelität von Schule und Betrieb führt und somit im Gegensatz zum Kollegstufen-Modell die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung nicht nur als Angebot der Schule an den Betrieb definiert. In diesem Modell des „Betriebsorientierten Phasenunterrichts“ (BPU) werden Industriekaufleute für bestimmte Funktionsbereiche jeweils zwei Monate im Vollzeitunterricht schulisch und anschließend jeweils vier bis sechs Monate in einer Phase der Vollzeitunterweisung betrieblich ausgebildet.

Unabhängig von ihrem schulischen oder betrieblichen Ausgangspunkt zielen alle Formen des Phasenunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland auf eine Verstärkung der theoretischen Komponente der Berufsausbildung im dualen System ab. Dies gilt auch für andere Länder mit dualem System, so wird beispielsweise in der Schweiz für alle Lehrlinge angestrebt, den gegenwärtigen Berufsschulbesuch von 1 Tag in der Woche sukzessive auf 1½ Tage auszudehnen. Hierbei wird eine Verstärkung der Allgemeinbildung, ein Übergang zum Blockunterricht, eine Verstärkung des theoretischen Unterrichts für anspruchsvolle Berufsbilder sowie eine Bildung von „Fähigkeitsklassen“ in den Berufsschulen angestrebt. In Österreich gibt es neben ganzjährigen Berufsschulen, an denen mindestens an einem Tag in der Woche Berufsschulunterricht erteilt wird, auch lehrgangsmäßige Berufsschulen, in denen in jedem Lehrjahr während acht zusammenhängender Wochen im Block unterrichtet wird. Auf die Bildung von Leistungsgruppen in Berufsschulen im Rahmen der österreichischen Schulversuche ist bereits hingewiesen worden. Allgemein soll auch in Österreich der fachlich-theoretischen Unterweisung in Zukunft größere Bedeutung beigemessen werden.

Die Verstärkung der Theoriekomponente soll einerseits die Attraktivität der Ausbildung selbst, zum anderen aber auch die **Durchlässigkeit des dualen Systems** für Abschlüsse erhöhen, die zu den **tertiären Bildungsgängen** berechtigen. Die Funktion der Ausbildung im dualen System erstreckt sich damit nicht nur auf die Vermittlung einer beruflichen Grundqualifikation und den Erwerb von beruflichem Spezialwissen, sondern auch auf die Eröffnung einer beruflichen Aufstiegs- und Weiterbildungschance.

X.

Aus der voranstehenden Skizze der Reformansätze der beruflichen Ausbildung in der Bundesrepublik Deutschland, in Österreich und der Schweiz dürfte deutlich geworden sein, daß sie alle darum kreisen, für die Zukunft die Anziehungskraft der Berufsausbildung zu erhöhen. Dazu ist es jedoch insbesondere erforderlich, die Berufsausbildung und die Berufsbilder attraktiv zu gestalten. Die Suche nach neuen Ausbildungsstrukturen ist heute noch keineswegs abgeschlossen. Der Ausbildungsberuf und die Ausbildungsordnung dürfen aber auch zukünftig als Kompaß für die Ausbildung dienen. Beide stehen dabei in einem **Kraftfeld von Konzentration und Spezialisierung**, weil es heute in allen Ländern mit dualem System eine Tendenz zur Zusammenfassung verwandter Ausbildungsberufe zu Grundberufen oder Stufenausbildungsordnungen, aber gleichzeitig auch eine wachsende Tendenz zur Spezialisierung gibt.

In der Bundesrepublik Deutschland gibt es gegenwärtig noch rund 480 anerkannte Ausbildungsberufe (gegenüber 719 Lehr- und Anlernberufen im Jahre 1949). Zugleich sind jedoch – wie bereits erwähnt – Tendenzen erkennbar, verwandte Berufe in Stufenausbildungsordnungen aufzugehen oder schwach besetzte Ausbildungsberufe durch Rechtsverordnung streichen zu lassen. Selbst in der Schweiz, die traditionell über die geringste Zahl von Lehrlingsreglementen (zur Zeit ca. 260 Lehrlingsreglemente) verfügt, ist auch bei

der im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland wesentlich geringeren Zahl von Ausbildungsordnungen eine Tendenz zur Zusammenfassung verwandter Berufe zu Grundberufen wirksam. Gleichzeitig gibt es aber auch in der Schweiz starke Spezialisierungstendenzen, die in dem kontinuierlichen Anstieg der anerkannten Lehrberufe von 175 im Jahre 1950 über 222 im Jahre 1960 auf jetzt 260 Lehrberufe ihren Niederschlag fanden. Diese gegenläufige Tendenz geht von den Berufsgenossenschaften und Berufsverbänden aus, die die Spezialisierung als Argument für Attraktivität der angebotenen Ausbildung ins Feld zu führen suchen.

Daß in dem Kraftfeld zwischen Konzentration und Spezialisierung der gesamtwirtschaftliche Blick nicht verloren geht, wird eine immer zentrale Aufgabe der Berufsbildungspolitik werden. In der Schweiz etwa legt Artikel 12 der Verordnung zum Bundesgesetz über die Berufsbildung von 1965 fest, daß Ausbildungsreglemente vom für die Berufsausbildung zuständigen Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA) nur für Berufe erlassen werden dürfen, „die hinsichtlich der zu erwerbenden Kenntnisse und Fertigkeiten eine gewisse Mannigfaltigkeit aufweisen, nicht durch bloße Anlernung erlernt werden können, eine zwischenbetriebliche Versetzung zulassen und in der Regel die Grundlage zu einem beruflichen Aufstieg bilden.“

Aus dieser Formulierung wird schon deutlich, wie unscharf gegenwärtig noch die Kriterien für die Anerkennung beziehungsweise Ablehnung von Ausbildungsordnungen sind. Um so notwendiger ist eine zentrale Steuerung und Koordinierung dieser Aufgabe.

In engem Zusammenhang damit steht ein weiteres, drängendes Problem: Wie die Studie „Berufsbildung im Großunternehmen“ [23], die in der Bundesrepublik Deutschland erstmals Licht in das Dunkel der beruflichen Bildungsaktivitäten von Großbetrieben brachte, zeigt, gibt es eine steigende **Diskrepanz zwischen den gesetzlichen Ausbildungsnormen und den Berufsanforderungen**. Während die Großbetriebe aufgrund eigener Aktivität neue Ausbildungselemente (wie zum Beispiel Arbeitsvorbereitung, Hydraulik, Pneumatik usw.) in die Ausbildung aufnehmen und hierfür in wachsendem Maße einen eigenen theoretischen Zusatzunterricht zur berufsschulischen Unterweisung anbieten, wird es immer schwieriger, zugleich auch im Hinblick auf das Gesamtniveau der dualen Ausbildung dafür Sorge zu tragen, daß die sich öffnende „Schere“ zwischen Berufsanforderungen und gesetzlichen Ausbildungsnormen wieder geschlossen werden kann. Dies hängt vor allem mit dem relativ hohen Zeitaufwand für die Überarbeitung der Ordnungsmittel der Berufsausbildung zusammen. So rechnet man in der Schweiz nach Angaben des BIGA für die (sukzessive) Überarbeitung der Lehrlingreglemente mit durchschnittlich rund fünf Jahren Überarbeitungsdauer pro Reglement. Vielfach ist bei diesem langen Zeitraum, der vom ersten Anstoß zur Überarbeitung durch einen Berufsverband bis zur Verkündung des neuen Reglements im Schweizerischen Bundesblatt reicht, nicht auszuschließen, daß die inzwischen erfolgte technische Entwicklung die Revision der Ausbildungsordnungen schon wieder überrollt hat. Eine nachhaltige Erhöhung der Attraktivität der Berufsausbildung setzt jedoch in allen Ländern mit dualem System eine befriedigende Lösung dieses Problems voraus. Zusätzlich kompliziert wird diese Aufgabe dadurch, daß sich hierbei heute überall zwei gleichrangige Prinzipien im Konflikt befinden: das Prinzip der öffentlichen Legitimierung von Ausbildungsordnungen durch paritätisch besetzte Gremien, die zu einem hohen Zeitbedarf tendieren, und das Prinzip der flexiblen Anpassung der Berufsbilder an die technische, ökonomische und soziale Entwicklung, das rasche Entscheidungen erfordert.

Die Bindung des dualen Systems an die Wirtschafts- und Branchenstrukturen bedingt zwangsläufig ein Ausbildungangebotsgefälle nach Branchen, Betriebsgrößen, Berufsgruppen, Regionen usw. Eine Steigerung der Attraktivität der Be-

rufsbildung hängt also nicht zuletzt auch davon ab, inwie weit es gelingt, durch kompensatorische Berufsbildungspolitik Ausgleichseffekte zu erzielen. Überall werden deshalb Maßnahmen vorbereitet oder eingeleitet, um Strukturdisproportionalitäten auszugleichen oder aufzuheben. Diese beziehen sich insbesondere auf alle diejenigen Ausbildungsbetriebe, denen es schon von der Größe her nicht oder nur schwer möglich ist, die Grundausbildung von der Produktion getrennt durchzuführen. Hier gewinnt die **Berufsausbildung in überbetrieblichen Ausbildungsstätten und Lehrwerkstätten**, speziell auch für die Berufsausbildung im Handwerk [24], besonderes Gewicht. Neben die beiden Säulen des klassischen dualen Systems „Betrieb“ und „Schule“ treten damit die überbetrieblichen Ausbildungsstätten als dritte Säule.

So ist etwa in der Schweiz [25] geplant, bereits am Beginn der Ausbildung durch überbetriebliche Einführungskurse im Sinne von Grundwerkstattlehrgängen grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln. Es wird angestrebt, diese bereits im Schweizerischen Berufsbildungsgesetz geregelt, zunächst jedoch freiwillige Kurse in der Zukunft obligatorisch vorzuschreiben. Reglemente für die Durchführung von Einführungskursen werden vom BIGA verbindlich für die gesamte Schweiz erlassen. Darüber hinaus gibt es Bestrebungen, obligatorische Einführungskurse für die Lehrmeister durchzusetzen. Diese sollen nicht nur den Qualifikationsstand der Ausbilder, insbesondere im kleinen Handwerk, erhöhen, sondern die Teilnahme am Kurs soll zugleich als Kriterium für die Zulassung zum Ausbildungsbetrieb verbindlich werden: Ohne Weiterbildung der Ausbilder also keine Erlaubnis zur Anstellung und Ausbildung von Lehrlingen. Auch in der Bundesrepublik ist eine **Verbesserung der Ausbildung der betrieblichen Ausbilder** durch ein im Jahre 1973 einsetzendes Lehrprogramm mit Hilfe von Fernkursen im Medienverbund für ca. 100 000 Ausbilder geplant. Die Verstärkung der überbetrieblichen Ausbildungsplätze ist darüber hinaus gleichfalls Ziel vielfältiger Reformvorstellungen in der Bundesrepublik; entsprechend dem Bildungsgesamtplan sollen für die Bundesrepublik Deutschland zwischen 1970 und 1985 210 000 überbetriebliche Ausbildungsplätze geschaffen werden [26].

Hob das klassische duale System eher auf die Trennung von Schule und Betrieb, von theoretischem Teilzeitunterricht und berufspraktischer Unterweisung ab, so dürfte sich durch die Reform der Berufsausbildung diese Dualität in der Zukunft in einem qualitativ neuartigen Licht darstellen. Die Ausbildung im dualen System wird damit zu einer Kombination von Bausteinen, die sich aus verstärktem schulischen Unterricht, vertiefter berufspraktischer Unterweisung im Betrieb und überbetrieblicher Ausbildung in der Lehrwerkstatt zusammensetzt. Aufgrund der großen Bedeutung der betrieblichen Fachbildung für das Arbeitskräfte- und Bildungspotential in Ländern mit dualen System ist die Reform der Berufsausbildung zugleich auch ein wichtiger Pfeiler für die Anhebung des Bildungsniveaus der Bevölkerung.

Literatur

- [1] In ihrer Startphase setzten die Analysen und Prognosen der Bildungskonomie bezeichnenderweise gleichfalls noch vorwiegend an Fragestellungen der Schul- und insbesondere der Hochschulbildung an, jedoch ist neuerdings eine verstärkte Hinwendung zu bildungökonomischen Problemen der Berufsausbildung festzustellen.
- [2] Vgl. Schultz-Wild, R.: Aspekte und Probleme der Berufsausbildung. In: Bolte, K. M., Aschenbrenner, K., Kreckel, R. und Schultz-Wild, R.: Beruf und Gesellschaft in Deutschland, Opladen 1970, S. 192.
- [3] Zum gegenwärtigen Stand der Berufsausbildungsgesetzgebung in den drei Ländern siehe: „Bundesgesetz über die Berufsbildung vom 20. September 1963 und Verordnung zum Bundesgesetz über die Berufsbildung vom 30. März 1965“. In: Sammlung der eidgenössischen Gesetze, Nr. 16 vom 15. April 1965; „Berufsbildungsgesetz vom 14. August 1969“. In: Bundesgesetzblatt I, Nr. 75 vom 16. August 1969 sowie „Bundesgesetz vom 26. März 1969 über die Berufsausbildung von Lehrlingen (Berufsausbildungsgesetz)“. In: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Nr. 36 vom 16. Mai 1969.
- [4] EWG-Kommission: Die Polivalenz in der Berufsausbildung in den Ländern der Gemeinschaft. Brüssel 1971, S. 54.
- [5] Vgl. Statistisches Bundesamt: „Erwerbstätigkeit und berufliche Ausbildung. Ergebnisse des Mikrozensus April 1964“. In: Wirtschaft und Statistik, H. 3 (1966). – In der Schweiz ergab sich 1960 folgende Bildungsstruktur der Arbeitskräfte: Hochschule: 3,4 v. H.; Techniken: 1,4 v. H.; Obere Mittelschule (zur Maturität führend): 6,3 v. H.; Untere Mittelschule (Sekundarschule): 26,2 v. H. sowie Primarschule: 62,7 v. H. (Vgl. Eidgenössisches Statistisches Amt, Volkszählung 1960). Dabei hatten 28 Prozent aller Erwerbstätigen eine Berufslehre absolviert.
- [6] Vgl. Battelle-Institut: Untersuchung zur Klärung der methodischen Möglichkeiten einer quantitativen und qualitativen Vorausschau auf dem Arbeitsmarkt der BRD. Bericht für das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung. Frankfurt a. M. 1968 und 1969.
- [7] Vgl. Hegelheimer, A.: Bildungsplanung und Beruf. Bildungsgesamtplan und Berufsbildungsprognose. Deutscher Industrie- und Handelstag, Schriftenreihe H. 135. Bonn 1973, S. 48 ff. – In der Schweiz rechnet man 1980 mit folgender Berufsstruktur der Erwerbstätigen nach Qualifikationsstufen, wobei der Begriff „Kader“ in weitestem Sinne zu verstehen ist: Kader: 30 v. H.; Beschäftigte mittleren Qualifikationsniveaus: 50 v. H. sowie Handarbeiter: 20 v. H. (vgl. a. O., S. 53).
- [8] Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Vorschläge für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen. Bonn 1972, S. 90.
- [9] Vgl. Hegelheimer, A. und Weißhuhn, G.: Ausbildungsqualifikation und Arbeitsmarkt. Vorausschau auf das langfristige Arbeitskräfte- und Bildungspotential in West-Berlin. DIW-Beiträge zur Strukturforschung, H. 29. Berlin 1974.
- [10] Dabei hat sich gezeigt, daß vom Bedarf her gesehen zwischen 1990 und 2000 „81–85% aller 16jährigen Schweizer und Schweizerinnen allein durch die berufliche Ausbildung beansprucht“ würden, aber „nurmehr 49% . . . für die Absolvierung einer beruflichen Lehre zur Verfügung stehen“. (Knieschaurek, F.: Entwicklungsperspektiven der Schweizerischen Volkswirtschaft bis zum Jahre 2000. Teil IV: Perspektiven des schweizerischen Bildungswesens. St. Gallen 1971, S. 127 und 128).
- [11] Vgl. Bundesministerium für Unterricht und Kunst: Planung der Schulversuche gemäß Art. II der 5. Schulorganisationsgesetz-Novelle im Bereich der berufsbildenden Schulen. Wien 1972, S. 1.
- [12] Vgl. Internationales Arbeitsamt: Lehrlinge in Europa. CIRF-Monographien, Bd. 1, H. 2, Genf 1966, S. 32.
- [13] Internationales Arbeitsamt: Lehrlinge in Europa, a. a. O., S. 191.
- [14] Zu den Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten der verschiedenen Stufenpläne in der Bundesrepublik Deutschland vgl. näher: Hegelheimer, A.: Berufsausbildung in Deutschland. 2. Aufl., Frankfurt a. M. 1973, S. 67 ff.
- [15] Vgl. Sauter, O.: „Das neue Ausbildungssystem für die Maschinen- und Metallindustrie“. In: Berufsberatung und Berufsbildung, 55. Jg. (1970), H. 7/8.
- [16] Vgl. Deutscher Bundestag: Kleine Anfrage von Abgeordneten zur Berufsausbildung an den Bundesarbeits- und Bundeswirtschaftsminister. Bundestagsdrucksache V/1422, 5. Wahlperiode. Bonn 1967.
- [17] Vgl. Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970; Deutscher Bundestag: Bericht zur Bildungspolitik. Bundestagsdrucksache VI/925, 6. Wahlperiode. Bonn 1970 sowie Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, Bd. I und II. Stuttgart 1973.
- [18] Vgl. Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung: Aktionsprogramm „Berufliche Bildung“, Bonn 1970. – Die Bundesregierung will in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung zugleich darauf hinwirken, daß die Ausbildungsordnungen des Bundes für die betrieblichen Ausbildungsordnungen und die Lehrpläne der Länder für den Berufsschulunterricht durch Verwaltungsvereinbarungen aufeinander abgestimmt werden. Die curriculare Abstimmung der betrieblichen Ausbildungsordnungen und berufsschulischen Lehrpläne wird in der Bundesrepublik Deutschland durch die gespaltene Kompetenz des Bundes für die betriebliche Berufsausbildung und der Länder für die Berufsschulen aufgrund ihrer Kulturohheit erschwert. Die Problematik integrierter Ausbildungsordnungen ist nunmehr in der Bundesrepublik Deutschland besonders gravierend für die curriculare Bestimmung des Berufsgrundbildungsjahrs, und zwar sowohl hinsichtlich der Anrechnung des Berufsgrundbildungsjahrs auf die Ausbildungszeit als auch für eine sachgerechte Stufung des gesamten Ausbildungsprozesses. Im Gegensatz zur Bundesrepublik Deutschland werden dagegen in der Schweiz die Ausbildungs- und Prüfungsreglemente sowie die Normallehrpläne für die Berufsschulen vom Bund unter Mitwirkung interkantonaler Koordinierungsgremien (Berufsbildungsämter-Konferenzen) sowie von Berufsverbänden geschaffen und erlassen (Vernehmlassungsverfahren). Auch in Österreich liegt die Gesetzgebung für die schulische und betriebliche Berufsausbildung beim Bund. Die Lehrpläne für die Berufsschulen werden ebenso wie die Lehrberufsliste durch bundesrechtliche Vorschriften festgelegt und vom zuständigen Bundesminister im Verordnungswege erlassen.
- [19] Vgl. Kollegstufe NW: Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Schriftenreihe des Kultusministers, H. 17, Ratingen-Kastellaun-Düsseldorf 1972.
- [20] Vgl. Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit: Wegleitung für die Errichtung und die Organisation von Berufsmittelschulen und deren Subventionierung durch den Bund vom 26. Juni 1970. Bern 1970.
- [21] Vgl. hierzu: „4. Schulorganisationsgesetz-Novelle.“ In: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Nr. 234/1971 sowie die dazugehörigen Erläuterungen zu Artikel II der Novelle.
- [22] Vgl. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: Berufsbildung auf dem Wege in die Zukunft. Kongreßbericht München 20. und 21. Januar 1972. Bonn 1972.
- [23] Vgl. Deutsche Gesellschaft für Personalfürhren: Berufsbildung in Großunternehmen. Bericht an die Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel. Düsseldorf 1971.
- [24] Vgl. Schubert, H.: „Die überbetriebliche Ausbildung im ‚dualen System‘“. In: Deutsches Handwerksblatt, 25. Jg. (1973), H. 4.
- [25] Vgl. Dellasperger, H.: „Entwicklungstendenzen der schweizerischen Berufsbildung“. In: Berufsberatung und Berufsbildung, 54. Jg. (1969), H. 11/12; Schweizerischer Gewerbeverband: Berufsbildungsbericht des Schweizerischen Gewerbeverbandes. Bern 1970 sowie Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit: Schlüssebericht über die Arbeiten der Eidgenössischen Expertenkommission für die Verbesserung der Berufslehre. Bern 1972.
- [26] Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, Bd. I, a. a. O., S. 35 sowie Bd. II, a. a. O., S. 135 f.

Hermann Benner

Zur Diskussion gestellt: Ausbildungsordnungsentwurf für den Ausbildungsberuf »Schauwerbegestalter«

In Zusammenarbeit mit dem Fachausschuß wurde im BBF ein Ausbildungsordnungsentwurf für den Ausbildungsberuf „Schauwerbegestalter“ entwickelt. Abweichend von den bisher erlassenen Ausbildungsordnungen ist im Ausbildungsrahmenplan der Gegenstand der Berufsausbildung lernzielorientiert angegeben. Mit diesem Aufsatz wird der Entwurf zur Diskussion gestellt.

Auf die zentrale Bedeutung von Ausbildungsordnungen für die Reform der beruflichen Bildung wurde schon verschiedentlich von Politikern, Ausbildungstheoretikern und -praktikern hingewiesen.

Die Ausbildungsordnungen, die die betriebliche Berufsausbildung regeln, sind ihrem Charakter nach als Rechtsverordnungen materielles Recht. Sie besitzen daher einen höheren Verbindlichkeitsgrad als beispielsweise auf dem Erlaßwege in Kraft gesetzte Ordnungsunterlagen, die lediglich als interne Verwaltungsvorschriften gelten. Deshalb ist es notwendig, daß bei der Entwicklung von Ausbildungsordnungsentwürfen Verfahren und Methoden angewandt werden, die ein hohes Maß von pädagogischer, gesellschaftlicher und fachlicher Kompetenz gewährleisten, so daß das Ziel der Berufsausbildung den individuellen, sozio-ökonomisch-kulturellen und technischen Anforderungen und Erwartungen gerecht wird.

Es geht dem Verf. hier nicht um die Darstellung der Entstehungsgeschichte, sondern um die Aufforderung zur Diskussion eines Ausbildungsordnungsentwurfes. Die Entwicklung von Ausbildungsordnungsentwürfen ist nämlich keine geheime Staatsangelegenheit, sondern eine didaktische Basisarbeit für die berufliche Bildung. Sie bedarf insbesondere wegen der Rechtsverbindlichkeit der Ausbildungsordnungen, deren großer Bedeutung für den individuellen Berufsbildungsprozeß und der engen Beziehung zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem einer Diskussion in der Fachöffentlichkeit.

Die Auseinandersetzungen der Experten mit einem derartigen Entwurf dienen der Überprüfung, Vervollständigung, Objektivierung und Transparenz.

So notwendig eine derartige Auseinandersetzung mit Sachverständigen im Status nascendi der Ausbildungsordnungen ist, so wenig wäre die Entwicklung eines Entwurfes überhaupt möglich, wenn sämtliche Teilschritte des Entwicklungsprozesses einer Ausbildungsordnung in quasi urdemokratischer Abstimmung öffentlich legitimiert, beraten und beschlossen werden müßten. Unseres Erachtens kann ein derartiger Meinungsaustausch erst dann beginnen, wenn der Ausbildungsordnungsentwurf insoweit Gestalt angenommen hat, daß auch erkennbar ist, durch welche Teilzeile, Lernbereiche und Ausbildungsinhalte das in der Berufsausbildung angestrebte Ziel der Berufsmündigkeit erreicht werden soll. Selbstverständlich vollzieht sich auch die davor liegende Phase der Entwicklung einer Ausbildungsordnung nicht unlegitimiert, losgelöst von den Betroffenen oder am grünen Tisch, wie die kurze Darstellung der Entwicklung des Ausbildungsordnungsentwurfes für den „Schauwerbegestalter“ zeigt. Die einzelnen Arbeitsschritte lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Empirische Erhebung der Berufsinhalte im Bereich der Schauwerbung durch den Bund Deutscher Schauwerbegestalter.

- Erstellen eines Vorentwurfes in Form eines strukturierten Stoffkataloges durch den Bund Deutscher Schauwerbegestalter.
- Entwickeln eines Ausbildungsberufsbildes und eines Ausbildungsrahmenplanes, der den Gegenstand der Berufsausbildung in lernzielorientierter Form wiedergibt, durch das BBF in Verbindung mit Sachverständigen.
- Beraten der Ausbildungskonzeption und Entwickeln des Ausbildungsordnungsentwurfes in Zusammenarbeit mit dem Fachausschuß des BBF.

Die Ausbildungsordnung als Gegenstand der anwendungsbezogenen Forschung steht in einem Spannungsfeld vielfältiger Anforderungen. Neben pädagogisch-didaktischen müssen bildungspolitische, sozio-ökonomisch-technische und juristische Komponenten berücksichtigt werden, deren Verwirklichung sich oft gegenseitig ausschließt. Abgesehen davon, daß von der Curriculumforschung noch nicht alle Fragen der Lehrplangestaltung geklärt sind, müssen bei der Entwicklung von Ausbildungsordnungen auch gesicherte Erkenntnisse unberücksichtigt bleiben, weil die gegenwärtige Situation ihre Verwirklichung nicht zuläßt. Die Ausbildungsordnungsforschung bewegt sich zwischen Skylla und Charybdis der ausbildungspraktischen und -politischen Bedeutungslosigkeit, wenn sie einerseits allseits wissenschaftlich fundierte und abgesicherte Curriculumentwicklung anstrebt und sich deshalb noch über Jahre hinaus lediglich mit Grundlagenproblemen beschäftigt und sich andererseits der rein praktischen Erstellung von Ausbildungsordnungen anschließt, die der wissenschaftlichen Basis entbehrt. Den Betroffenen wäre weder damit gedient, daß über Jahre hinaus Grundlagenprobleme erforscht werden, die eventuell zu einem unbestimmbaren späteren Zeitpunkt zu wissenschaftlichen Maximallösungen führen könnten, noch damit, daß im freien Spiel der Kräfte Ausbildungsordnungen entstehen, die u. U. in ihrer Qualität früheren Ordnungsmitteln nachstehen. Deshalb wird ein Verfahren angestrebt, das sich in optimaler Weise an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientiert, aber in jenen Bereichen, wo gesicherte Ergebnisse fehlen, auf pragmatische Lösungen zurückgreift.

Was diesen Ausbildungsordnungsentwurf von bisher erlassenen Ausbildungsordnungen unterscheidet, ist die Tatsache, daß die Ausbildungsinhalte lernzielorientiert angegeben sind.

Das Ausbildungsberufsbild, das nach § 25 Abs. 2 Nr. 3 BBiG die „Fertigkeiten und Kenntnisse, die Gegenstand der Berufsausbildung sind“, zu enthalten hat, wurde bei diesem Entwurf durch die Angabe von Lernbereichen bestimmt. Wobei hier unter Lernbereich jene Sachgebiete zu verstehen sind, die die materiale Basis für die während der Ausbildungszeit anzustrebenden Lernziele sind. Bei der globalen Charakterisierung der Sachgebiete wurde weitgehend auf den zusätzlichen Hinweis „Kenntnisse“ oder „Fertigkeiten“ verzichtet. Dieser Verzicht wurde dadurch gerechtfertigt, daß einmal die Präambel des Ausbildungsberufsbildes ohnehin feststellt, „Gegenstand der Berufsausbildung sind mindestens die folgenden Fertigkeiten und Kenntnisse“, zum anderen das Hinzufügen der Begriffe Kenntnisse oder Fertigkeiten wenig zusätzliche Information für die konkrete Ausbildungssituation vermittelt und schließlich eine enge Wechselbeziehung besteht zwischen Fertigkeiten und Kenntnissen, sowohl

hinsichtlich der körperlichen und geistigen Entwicklung, als auch in bezug auf die berufliche Handlungsfähigkeit.

Der Ausbildungsrahmenplan, der nach § 25 Abs. 2 Nr. 4 BBiG „Eine Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Fertigkeiten und Kenntnisse“ darstellen soll, konkretisiert die Ausbildungsinhalte und gibt sie in lernzielorientierter Form wieder. Die Tatsache, daß es sich hier nicht um operationalisierte Lernziele handelt, die eindeutig das Endverhalten und gleichzeitig die Bedingungen und den Beurteilungsmaßstab für ein solches Verhalten ausweisen, läßt einerseits einen gewissen Interpretationsspielraum für den Ausbilder, schließt aber andererseits jene Bildungsziele nicht aus, die mit behavoristischen Lernzielbeschreibungen nicht erfaßbar sind.

Lernzielorientierte Angaben dieser Art machen die fachliche Kompetenz der Ausbilder nicht überflüssig, ja sie setzen diese Fachkompetenz voraus. Sie schränken aber andererseits die willkürliche Interpretation der für die Ausbildung als wesentlich erachteten Bildungsziele und -inhalte weitgehend ein.

Die Verben zur Kennzeichnung der anzustrebenden kognitiven Lernziele wurden in Anlehnung an ein von Dubs, Metzger und Hässler*) zusammengestelltes Verzeichnis gebraucht. Dabei wurde weniger auf sprachliche Vielgestaltigkeit Wert gelegt, als vielmehr auf Eindeutigkeit und die Möglichkeit der Betroffenen, die taxonomische Zuordnung der einzelnen Ziele überprüfen und nachvollziehen zu können.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Ausbildungsrahmenplan ist es wichtig, sich ständig zu vergegenwärtigen, daß die lernzielorientierten Angaben das Verhalten beschreiben, das der Auszubildende nach Abschluß des Ausbildungsprozesses zeigen soll. Beispielsweise bedeutet die Angabe „Rechte und Pflichten aus dem Ausbildungsvertrag beschreiben“ nicht, daß der Ausbilder dem Auszubildenden die Rechte und Pflichten aus dem Ausbildungsvertrag beschreiben soll, sondern, daß **der Auszubildende** diese Rechte und Pflichten **beschreiben können soll**. Prinzipiell müßten sämtliche Positionen des Ausbildungsrahmenplanes in die Formulierung „Der Auszubildende soll ... können“ eingebettet werden. Eine darartige stereotype Formulierung degeneriert aber zur Leerformel, sie wurde deshalb nicht in den Entwurf aufgenommen. Die lernzielorientierten Angaben im Ausbildungsrahmenplan beziehen sich also unmittelbar auf das vom Auszubildenden erwartete Verhalten, das als Minimalziel der Ausbildung anzustreben ist. Gleichzeitig sind sie die Grundlage für die Erfolgskontrolle des Ausbildungsprozesses.

Für die Mitglieder des Fachausschusses stellte sich bei der Auswahl des Ausbildungsgegenstandes die Frage: Welche Teilziele sind zum Erreichen des Gesamtziels (der berufsmündige oder handlungsfähige Schauwerbegestalter) notwendig? Damit verbunden war auch die Frage: Wie können die als unabdingbar erachteten Ausbildungsziele betriebsbezogen vermittelt werden?

Die überkommene Auffassung, der Betrieb habe das „Wie“ und die Berufsschule das „Warum“ zu vermitteln, läßt sich weder lernpsychologisch rechtfertigen, noch führt sie zu einer sinnvollen Aufgabenteilung zwischen den zwei Lernorten (Bildungsstätten) Betrieb und Schule. Weil aber eine Ausbildungsordnung insbesondere aus rechtlichen Gründen nicht ein berufliches Curriculum im Sinne eines komplexen Lehr-Lern-Systems ist, das lernortübergreifend den gesamten Berufsbildungsprozeß betrifft, die Ausbildungsordnung aber den Ausbildungsbetrieb rechtlich bindet, waren bei der Auswahl der Ausbildungsinhalte auch ausbildungsmethodische Gesichtspunkte zu berücksichtigen. Die Auffassung des Fachausschusses war es, daß die betriebliche Berufsausbildung vom konkreten Einzelfall auszugehen habe und an ihm die generelle Problematik zu verdeutlichen sei, so daß das Allgemeine und Kategoriale am Speziellen erkannt und erfaßt

wird. Diese induktive Methode entspricht im allgemeinen der lernpsychologischen Situation der Auszubildenden eher und wird der betrieblichen Ausbildungspraxis gerechter als ein deduktives Vorgehen. Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei erwähnt, diese Aussage redet nicht der okkasionellen, vom Zufall (z. B. der Auftrags situation) diktierten Ausbildung das Wort, denn ein induktives oder deduktives Verfahren ist logischerweise unabhängig von einer systematischen oder unsystematischen Ausbildung.

Der Ausbildungsrahmenplan, der, wie bereits erwähnt, die Grundlage für die betriebliche Berufsausbildung darstellt, bedarf beim Abweichen von der in der Rechtsverordnung angegebenen Ausbildungsdauer einer Modifikation der zeitlichen Gliederung. Die bildungspolitische Absicht, das erste Jahr der Berufsausbildung in zunehmendem Maße in Form des Berufsgrundbildungsjahres durchzuführen, wird, wenn auch zunächst noch regional und sektorale unterschiedlich, die Absolventen des Berufsgrundschuljahrs zu einer immer größer werdenden Gruppe von Auszubildenden werden lassen, für die ein modifizierter Ausbildungsrahmenplan in Frage kommt. Der Fachausschuß hat deshalb beschlossen, für die Berufsgrundschulabsolventen einen alternativen Ausbildungsrahmenplan zu erstellen, sobald das Curriculum für das Berufsgrundschuljahr des Berufsfelds „Farb- und Raumgestaltung“ erlassen ist.

Aus redaktionellen Gründen ist es hier nicht möglich, den kompletten Ausbildungsordnungsentwurf zu veröffentlichen. Die nachfolgende Darstellung bringt deshalb lediglich das Ausbildungsberufsbild und den Ausbildungsrahmenplan in Form einer sachlichen Gliederung, wobei am Rande zusätzlich die zeitliche Zuordnung der einzelnen Positionen zu den Ausbildungshalbjahren vermerkt ist. Diese Art der Publikation wurde deshalb gewählt, weil sie den sachlogischen Aufbau des Entwurfes und das Gesamtziel der Berufsausbildung am besten verdeutlicht, und weil aus Gründen der Justiziabilität eine sachliche Gliederung nicht in der Rechtsverordnung erscheinen wird.

Zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Ausbildungsordnungsentwurf ist allerdings die Kenntnis des kompletten Entwurfes notwendig. Interessenten wird ein Exemplar auf Anforderung zugestellt. Stellungnahmen mit Änderungsvorschlägen, die bis spätestens 15.10.74 beim BBF eingehen, können berücksichtigt werden.

zu vermitteln
im Ausbildungshalbjahr:

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Der Ausbildungsbetrieb und seine Organisation 1.1 Die Stellung des Einzelhandels im Wirtschaftskreislauf beschreiben.
Die Aufgaben des Einzelhandels erklären. 3 1.2 Art des Ausbildungsbetriebes beschreiben, insbesondere Branche, Betriebsform, Rechtsform, Aufgaben, Aufbau und Gliederung.
Wesentliche Unterscheidungsmerkmale zu anderen Arten nennen. 2 1.3 Die Funktionen betrieblicher Stellen erklären, insbesondere Einkauf, Lager, Verkauf, Werbung, Verwaltung. 2 1.4 Den Aufbau der Schauwerbeabteilung, deren Arbeitsbereiche und Arbeitsplätze schildern und die Aufgaben der Bereiche erklären. 1 1.5 Die im Ausbildungsbetrieb geltenden Regelungen über Arbeitszeit, Krankmeldung, Verhalten am Arbeitsplatz, Vollmachten und Weisungsbefugnisse beschreiben. 1 1.6 Weiterbildungs- und Aufstiegmöglichkeiten durch den Beruf beschreiben. 1 |
|---|

*) Dubs, R., Metzger, Ch., Hässler, T.: Lehrplangestaltung und Unterrichtsplanung, Zürich 1973

	zu vermitteln im Ausbildungs- halbjahr:		zu vermitteln im Ausbildungs- halbjahr:
2. Kaufmännische Kenntnisse und Fertigkeiten			
2.1 Mehrere Angebote über eine Ware unter dem Gesichtspunkt des Preises, des Verwendungszweckes, der Beschaffenheit und der Güte auf ihre Bedingungen hin vergleichend prüfen.	3	4. Berufsbezogene Rechtskenntnisse	
2.2 Die Entstehung, die Bestandteile und die rechtlichen Wirkungen von Kaufverträgen anhand von Beispielen erklären.	3	4.1 Zielsetzung und wesentliche Inhalte folgender Gesetze und Verordnungen erklären: 4.1.1 Gesetz gegen den unlauteren Wettbewerb 4.1.2 Verordnung über Sommer- und Winterschlusverkäufe 4.1.3 Preisauszeichnungsverordnung	4
2.3 Unterschied zwischen Abschluß und Erfüllung eines Vertrages am Beispiel eines Kaufvertrages erklären.	5	4.2 Zielsetzung und wesentliche Inhalte folgender Gesetze erklären: 4.2.1 Geschmacksmustergesetz 4.2.2 Urheberrechtsgesetz 4.2.3 Warenzeichengesetz	5
2.4 Die Sonderformen des Kaufs, insbesondere Kauf zur Probe, Kauf nach Probe, Kauf auf Probe und Fixkauf erklären.	4	5. Arbeitsschutz und Unfallverhütung, Umweltschutz	
2.5 Mängelrüge, Liefer-, Annahme- und Zahlungsverzug als Leistungsstörungen aus dem Kaufvertrag nennen und beschreiben.	4	5.1 Die wesentlichen Bestimmungen der gesetzlichen und betrieblichen Arbeitsschutzvorschriften im jeweiligen Tätigkeitsbericht erklären und anwenden.	1–6
2.6 Merkmale des Werk- und Werklieferungsvertrags und des Miet- und Pachtvertrags darstellen.	3	5.2 Unfallverhütungsvorschriften, Richtlinien und die wesentlichen Bestimmungen der Unfallverhütung im jeweiligen Tätigkeitsbereich beschreiben und beachten.	1–6
2.7 Arten des Zahlungsverkehrs nennen, die Zahlungsvorgänge erklären und entsprechende Vordrucke ausfüllen.	3	5.3 Unfallverursachende menschliche Faktoren sowie berufstypische Unfallquellen und Unfallsituationen beschreiben.	1–6
2.8 Die Arten des Güterverkehrs bei Bahn, Post und Spedition erklären und die Versandformulare ausfüllen.	4	5.4 Über Stromarten, Spannung, Sicherung, Belastbarkeit des Stromnetzes berichten. Die vom elektrischen Strom ausgehenden Gefahren beschreiben und im jeweiligen Tätigkeitsbereich vermeiden.	1–6
2.9 Die Kostenarten der Schauwerbung aufzählen und ihre wesentlichen Einflußgrößen bei einzelnen Werbemaßnahmen beschreiben. Möglichkeiten der Kostensparnis beschreiben.	5	5.5 Die wesentlichen Vorschriften der Feuerverhütung und der Brandschutzeinrichtungen im jeweiligen Tätigkeitsbereich beachten.	1–6
2.10 Die betriebliche Abwicklung von Einkauf, Warenannahme und Zahlungsverkehr im Hinblick auf Beschaffung und Anlieferung von Materialien der Schauwerbeabteilung erklären.	2	5.6 Gefahren, die von Giften, Gasen und leicht entzündbaren Stoffen ausgehen, erklären und im jeweiligen Tätigkeitsbereich vermeiden. Sicherheitsbewußtes Verhalten zeigen.	1–6
3. Arbeits- und sozialrechtliche Vorschriften und Bestimmungen		5.7 Über Verhaltensweisen bei Unfällen berichten, Maßnahmen zur Erste-Hilfe-Leistung einleiten.	1–6
3.1 Rechte und Pflichten aus dem Ausbildungervertrag beschreiben.	1–6	5.8 Arbeitsplatzbezogene Ursachen der Umweltbelästigung, -verschmutzung, -vergiftung und Möglichkeiten zu deren Vermeidung nennen und im jeweiligen Tätigkeitsbereich beachten.	1–6
3.2 Zielsetzung und die für den Auszubildenden wesentlichen Inhalte folgender Gesetze erklären: 3.2.1 Ausbildungsförderungsgesetz, Arbeitsförderungsgesetz 3.2.2 Berufsbildungsgesetz 3.2.3 Jugendarbeitsschutzgesetz 3.2.4 Jugendschutzgesetz 3.2.5 Mutterschutzgesetz	1–6	6. Berufsbezogenes Rechnen und Raumlehre	
3.3 Zielsetzung und die für den Auszubildenden wesentlichen Inhalte des Betriebsverfassungsgesetzes sowie Aufgaben des Betriebsrates und der Jugendvertretung erklären.	1–6	6.1 Die Grundrechenarten als Voraussetzung des berufsbezogenen Fachrechnens anwenden.	1
3.4 Die Sozialversicherung und ihre Träger nennen. Bedeutung und Leistung der Renten-, Kranken-, Arbeitslosen- und Unfallversicherung für den Arbeitnehmer erklären. Beitragszahlung und Verfahren der Leistungsabwicklung sowie die Bedeutung der Versicherungsunterlagen erklären.	1–6	6.2 Dreisatz- und Prozentrechnungen durchführen.	2
		6.3 Flächen, Körper und Räume an berufspraktischen Beispielen im Hinblick auf den Werkstoffverbrauch berechnen.	3
		6.4 Verhältnisrechnungen bei der maßstabsgerechten Übertragung von Entwürfen anwenden.	4
		6.5 Kalkulation für eine Schauwerbegestaltung aufstellen und durchführen.	5
		7. Werbung, Schauwerbung	
		7.1 Ziele und Aufgaben der Werbung in der Wirtschaft angeben, insbesondere Mittel der	

	zu vermitteln im Ausbildungs- halbjahr:		zu vermitteln im Ausbildungs- halbjahr:
Absatzpolitik, Absatzförderung, Wettbewerb, Transparentmachung der Angebote, Einkaufserleichterungen, Verbraucherinformation, Repräsentation.	4	sichtigt werden müssen, insbesondere die Ausstattung der Haupträume und Schaufenster mit Rastern, Systemen, Stromquellen und Einrichtungsgegenständen in bezug zum Warenangebot.	4
7.2 Auswirkungen auf die Umsatzsteigerung durch Werbemaßnahmen erläutern. Zusammenhang von Bedürfnissen, Bedarfsweckung und Bedarfsdeckung beschreiben.	4	Auswirkung dieser Voraussetzungen bei der Gestaltung berücksichtigen.	4
7.3 Über das Verhalten des Verbrauchers in bezug auf Konsumgüter und Dienstleistungen berichten. Wandel der Ge- und Verbrauchsgewohnheiten der Konsumenten, insbesondere Einflüsse auf Geschmack, Mode, Sitten, Konventionen beschreiben.	5	7.11 Die üblichen Organisationsmittel und Sammlungen aufzählen und deren Funktionen erläutern, insbesondere Lieferantenkartei, Matern- und Druckstocksammlung, Werbemittelkartei, Anzeigenbuch, Fachliteratur, Foto- und Skizzensammlung. Das Fensterbuch als Organisationsmittel führen.	4
7.4 Einsatz und Eigenschaften von Werbeträgern und -mitteln erklären, insbesondere: Anzeigen, Plakate, Schilder, Flug- und Handzettel, Diapositive, Werbespots, Leuchtschriften, Vorführungen; Verkaufsräume, Schaukästen, Schaufenster; Proben, Attrappen, Verpackung, Aufkleber; Kundendienste, Preisaustrichtungen, Zugaben; Zeitungen, Funk, Film, Fernsehen, Anschlagflächen, Verkehrsmittel.	3	7.12 Zweck und Inhalt der Werbeplanung erklären, insbesondere Jahresplan, Aktionsplan, Schaufensterplan. Die Arbeitsplanung und Kostenplanung erläutern.	5
7.5 Die Ziele der Schauwerbung im Hinblick auf die Umsatzförderung angeben, insbesondere die Begriffe Repräsentation, Unterrichtung, Bedarfs- und Besitzwunschweckung, Kaufanstoß, Verkaufsunterstützung erklären.	3	7.13 Die Bedeutung des Zusammenwirkens von Werbemitteln und Werbemaßnahmen erklären und begründen. Werbeveranstaltungen, insbesondere Verbundwerbung, Gemeinschaftswerbung, Vorführungen und Modeschauen erklären und begründen. Die Bedeutung von Werbekonstanten erklären.	6
7.6 Die spezifische Werbung am Verkaufspunkt erklären, insbesondere: Entstehung und Aufgabe des Schaufensters; Werbung mit Originalware; dreidimensionale Schauwerbung im Gegensatz zur zweidimensionalen Druckwerbung; Möglichkeiten der Werbung mit Licht, Bewegung, Akustik; das Schaufenster als Kontaktort zum Passanten; Verkaufsraumwerbung als Fortführung des Schaufensters.	2	8. Werkzeuge, Geräte, Maschinen, elektrische Einrichtungen	8
7.7 Einfluß der Schauwerbegestaltung auf das Wahrnehmen, Verhalten, Entscheiden erklären, insbesondere Blickrichtungen, Blickwinkel, Augenhöhe, Bedeutung von Signalen, Texten, Formen, Farben, Zeichen, Verkehrsströmen.	2	8.1 Berufsübliche Werkzeuge und Einrichtungen, insbesondere Hämmer, Zangen, Schraubenzieher, Schraubenschlüssel, Schraubzwinge, Schreinerwinkel, Hobelbank, Schraubstock pflegen und handhaben.	1–3
7.8 Ware und Werbeobjekt mit ihren Besonderheiten, Vorteilen und Verwendungsmöglichkeiten als Ausgangspunkt der Gestaltung erklären. Präsentations- und Anbietformen erklären. Auswirkung dieser Voraussetzung auf die Gestaltung erklären. Den Zusammenhang zwischen Zielgruppen, Angebot, Kaufkraft und Milieu im Hinblick auf die Argumentation und Repräsentation aufzeigen.	3	8.2 Trennwerkzeuge, insbesondere Messer, Scheren, Schlagscheren, Parallelschneider, Sägen, Glasschneider pflegen und handhaben.	1–3
7.9 Die baulichen Voraussetzungen erläutern, die bei der gestaltenden Schauwerbung berücksichtigt werden müssen, insbesondere Fenstermaße, Bodenhöhe, Be-, Entlüftungs- und Sonnenschutzeinrichtungen in bezug zum Warenangebot.	3	8.3 Materialabnehmende Werkzeuge, insbesondere Hobel, Feilen, Raspelein, Beitel und Stemm-eisen, Bohrer pflegen und handhaben.	1–3
7.10 Die technischen Voraussetzungen erklären, die bei der gestaltenden Schauwerbung berück-	2	8.4 Verbindende und auftragende Werkzeuge, insbesondere Heftapparate, Pinsel, Bürsten, Roller, Spachtel, Werkzeuge und Geräte zum Tapezieren pflegen und handhaben.	1–3
		8.5 Meßgeräte, insbesondere Bandmaß, Gliedermaßstab, Wasserwaage, Lot handhaben.	1–3
		8.6 Zeichen- und Schreibgeräte pflegen und handhaben.	4
		8.7 Elektrische Beleuchtung und Lichtquellen, wie Glühlampen, Leuchtstoff- und Neonröhren, Scheinwerfer, Punkt- und Breitstrahler, Halogenstrahler, Blinkanlagen, nennen und deren Einsatz erklären.	4
		8.8 Maschinen, Elektrogeräte, insbesondere Kombi-Maschinen, Styroporschneider, Schleifmaschinen, Elektrobohrer, -säge, Spritzgerät, Diaprojektoren, Tonbandgeräte pflegen und handhaben.	4
		9. Werkstoffe, Hilfsmittel, vorgefertigte Elemente	9
		9.1 Für die berufsüblichen Werkstoffe die gebräuchlichen Bezeichnungen nennen, insbesondere für Papiere, Karton, Pappe, Tapeten, Folien, Haftmaterialien, Bespannstoffe, Holz und Holzprodukte, plastische	9

	zu vermitteln im Ausbildungs- halbjahr:		zu vermitteln im Ausbildungs- halbjahr:
Stoffe, Kunststoffe, Glas, Blech, Draht, Farben. Beschaffenheit, Eigenschaften, Verwendungsmöglichkeiten und Erfordernisse der Lagerung dieser Werkstoffe erklären.			
9.2 Bezugsquellen und handelsübliche Preislagen für Werkstoffe, Hilfsmittel und vorgefertigte Elemente nennen.	1+2	12. Schrift und Beschriftung	
9.3 Für Halb- und Vollfiguren, Ständer, Warenträger, Bausysteme, Hilfsmittel und Requisiten Bezeichnungen nennen. Beschaffenheit, Eigenschaften, Verwendungsmöglichkeiten und Erfordernisse der Lagerung erklären.	5	12.1 Die gebräuchlichsten Schriftarten und deren Einsatzmöglichkeiten nennen. 12.2 Schrift mit Hilfe technischer Mittel, im Stempeldruck und im Abrieb- und Schablonenverfahren und mit Fertigbuchstaben ausführen.	2
9.4 Halb- und Vollfiguren, Ständer, Warenträger, Bausysteme, Hilfsmittel, Requisiten und vorgefertigte Elemente auf- und abbauen sowie pflegen.	2	12.3 Selbstgefertigte und handelsübliche Buchstaben bei der Schauwerbegestaltung nach Anlaß und Charakter kreativ anwenden.	3
10. Berufsbüliche Be- und Verarbeitungstechniken		13. Siebdruck-, Druck- und Vervielfältigungsverfahren	
10.1 Farben mischen und verarbeiten, insbesondere Farbauswahl für den Mischungsvorgang nach Farbton, Sättigung und Helligkeit treffen; Anstrichmittel nach den Erfordernissen von Untergrund, Licht und Witterung auswählen; Vor- und Untergrundbehandlung durchführen; Verdünnungs- und Reinigungsmittel anwenden sowie Anstrichmittel streichen, walzen, spritzen; Nachbehandlung durchführen.	3	13.1 Arbeitsvorgang des Siebdruckverfahrens erklären und in einfacher Form selbstständig durchführen. 13.2 Die im Siebdruck üblichen Schablonenarten nach Zweck und Bearbeitungsweise erklären. Eine der im Siebdruck üblichen Schablonarten anfertigen. 13.3 Die im Siebdruck üblichen Farbsorten, Auswasch- und Reinigungsmittel in der Wirkung und Handhabung beschreiben. 13.4 Die im Siebdruck gebräuchlichen manuellen und halbautomatischen Geräte nennen und ihre Funktion erklären.	4
10.2 Materialien, insbesondere Papier, Karton, Pappe, Tapeten, Folien, Haftmaterialien, Fotos schneiden, kleben, tapezieren, kaschieren. Bespannungsmaterialien reißen, nähen, spannen. Mit Bespannungsmaterialien verkappt ausschlagen und beziehen. Kanten mit Bändern und Leisten absetzen. Heften mit dem Heftapparat.	1+2	13.5 Die im Siebdruck zu beachtenden Sicherheitsvorschriften bei der Lagerung und Anwendung von Farben und Lösungsmitteln anwenden und die Wichtigkeit der Einhaltung von Sicherheitsmaßnahmen erklären. 13.6 Die wesentlichen Unterschiede des Hoch-, Flach- und Tiefdrucks erklären. Zu den einzelnen Druckverfahren Beispiele der Druck-Erzeugnisse nennen. Die Begriffe Handsatz und Maschinensatz, Klischee, Strichätzung, Autotypie, Mater, Stereo, Galvano erklären.	4
10.3 Holz- und Kunststoffarbeiten ausführen, insbesondere durch Sägen, Bohren, Hobeln, Kleben, Fügen, Biegen und Montieren.	1+2	13.7 Die Herstellung einer Anzeige erklären, insbesondere Text, Layout, Reinzeichnung, Foto, Klischee, Mater, Druck.	6
10.4 Durch unterschiedliche Be- und Verarbeitungstechniken an einem Werkstoff gestalterische Effekte erzeugen.	1+2	14. Warenpräsentation und Raumgestaltung	
10.5 Modelle für Schaufenster, Ladenraum, Einbauten und Aktionen anfertigen.	5	14.1 Besonderheiten, Vorteile, Verwendungsmöglichkeiten, Form, Material und Funktion der zu präsentierenden Waren beschreiben.	3
11. Entwerfen, Zeichnen und Gestalten		14.2 Waren, Accessoires und Requisiten nach modischen, geschmacklichen und stilistischen Gesichtspunkten für mindestens drei Warenbereiche passend zum Gestaltungsentwurf auswählen und zusammenstellen.	3
11.1 Zwei- und dreidimensionale Entwürfe unter Anwendung von Punkten, Linien, Flächen ausführen. Die Bedeutung von Strukturen, Symmetrie, Asymmetrie, Rhythmen, Beziehung von Form, Licht und Farbe zu Fläche und Raum erklären sowie diese Gestaltungselemente bei eigenen Entwürfen beachten.	2	14.3 Ständer, Systeme, Warenträger, Büsten, Requisiten, Lichtquellen und Materialien unter dem Gesichtspunkt werbewirksamer Warendarstellung für mindestens drei Warenbereiche einsetzen.	4
11.2 Faustskizzen anfertigen, insbesondere Flächenaufteilungen und Raumgliederungen für Schauwerbegestaltungen.	4	14.4 Waren und Beiwerk unter Herausstellung der Besonderheiten der Ware an Flächen und in Räumen in Reihe, Stapel, Rhythmus, Kombinationen und Gruppen aufbauen.	4
11.3 Maßstäbliche Zeichnungen im Grundriß, Aufriß, Seitenriß und Zentralperspektive anfertigen.	5	14.5 Licht, Farbe, Form, Symmetrie, Asymmetrie, Kontraste, Strukturen, Statik, Dynamik gestalterisch einsetzen.	5
11.4 Die Begriffe Farbkreis, Farbleiter, Kontraste und ihre Bedeutung hinsichtlich der Aufmerksamkeits- und Symbolwirkung sowie die Zusammenhänge zwischen Licht und Farbe erklären.	3	14.6 Schauwerbegestaltungen nach gegebener Konzeption und nach eigenem Entwurf ausführen, dabei den Bezug zum Thema, Text oder zu anderen Teilen der Gestaltung herstellen.	6
11.5 Mit Hilfe von Quadratnetz und Projektor Vergrößerungen anfertigen.	3		

Sigrid Rüger

Tätigkeitsanalysen zur Erhebung beruflicher Bildungsinhalte¹⁾

Tätigkeitsanalysen sollten eine der wesentlichen Grundlagen für die Entwicklung beruflicher Curricula sein. Das ergibt sich aus der Forderung der Curriculumforschung, bei der Curriculumentwicklung an die konkreten Lebenssituationen anzuknüpfen. Akzeptiert man als Ziel der inhaltlichen Reform der Berufsbildung die wissenschaftsorientierte Qualifizierung der Aus- und Weiterzubildenden, dann müssen auch die Kategorien und Methoden, mit denen durch Tätigkeitsanalysen berufliche Bildungsinhalte ermittelt werden, wissenschaftlichen Ansprüchen genügen.

Die wichtigsten Ansprüche legt die Autorin in diesem Aufsatz dar, um im folgenden einige traditionelle arbeitswissenschaftliche Autoren daraufhin zu untersuchen, ob die von ihnen vorgeschlagenen Analyseverfahren den genannten Ansprüchen gerecht werden und damit von Nutzen sind für die Berufsbildungsforschung.

1. Einleitung

Die Reform der beruflichen Bildung wird vor allem auch als eine inhaltliche, d. h. als eine curriculare Revision verstanden [1]. Akzeptiert man die Forderung der Curriculumforschung, bei der Curriculumentwicklung an die konkreten Lebenssituationen anzuknüpfen [2], so ergibt sich die Notwendigkeit der Analyse beruflicher Tätigkeiten an Arbeitsplätzen [3] aus der Tatsache, daß menschliche Arbeitskraft an den Arbeitsplätzen konkret wird.

Akzeptiert man zugleich, daß das Ziel der inhaltlichen Reform der Berufsbildung eine durchschnittlich bessere, einheitlichere und durchlässigere (wissenschaftsorientierte) Qualifizierung der Aus- und Weiterzubildenden sein muß, wenn diesen in Zukunft leichtere Anpassung an und effektivere Einwirkung auf die wirtschaftliche, technische und soziale Entwicklung ermöglicht werden soll, dann sind hohe Ansprüche an die Aussagekraft von Tätigkeitsanalysen zu stellen, die neben anderen wichtigen Informationsquellen und Untersuchungen Grundlage für die Entwicklung beruflicher Curricula sein sollen. Es dürfte sich von selbst verstehen, daß diese Ansprüche zugleich Ausgangspunkt aller Überlegungen zur Konzeption und Konstruktion eines curricular orientierten Tätigkeitsanalyseverfahrens zu sein haben. Damit ist gleichzeitig gesagt, daß es nach Meinung der Autorin ein curricular orientiertes, theoretisch einwandfreies und erprobtes Tätigkeitsanalyseverfahren noch nicht gibt. Die im Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung von Walter Ferner angewendete Analysentopologie „Eine Arbeitsmethode zur Festlegung von Ausbildungselementen und deren Verknüpfungen zu Ausbildungseinheiten“ [4] bedarf einer eigenen und eingehenden Untersuchung, inwieweit sie den in Kapitel 2 dieser Arbeit dargelegten Ansprüchen an ein curricular ausgerichtetes Tätigkeitsanalyseverfahren genügt.

2. Ansprüche an Grad und Sicherung der Aussagekraft von Tätigkeitsanalysen zur Ermittlung beruflicher Bildungsinhalte

Die Beschreibung der Arbeitsaufgaben, der Arbeitssituation und des Arbeitsverhaltens muß so genau sein und unter das

rein äußerlich Sichtbare dringen, daß aus ihr nicht nur die auf Fertigkeiten und praktische Kenntnisse bezogenen Qualifikationsanforderungen abgeleitet, d. h. bestimmt werden können [5], sondern auch die hinter dem Erscheinungsbild des Arbeitsplatzes liegenden psychischen Leistungsvoraussetzungen, d. h. die intellektuellen und sozialen (extrafunktionalen, prozeßunabhängigen) Anforderungen. Es darf nicht sein, daß an der Oberfläche erscheinende Arbeitsaufgaben einfach zu Qualifikationsanforderungen umgemünzt werden, indem den Aufgaben z. B. die Worte „das Vermögen zu“ oder „die Fähigkeit zu“ hinzugefügt werden [6].

Daß aus Tätigkeitsanalysen die intellektuellen und sozialen Anforderungen bestimmbar sind, weil „... Qualifikationen wie ‚technische Sensibilität‘ sich nicht losgelöst von den Anforderungen der konkreten Tätigkeiten herleiten, sondern mit der konkreten Tätigkeit verknüpft und über diese vermittelt sind“, legen BOEHM u. a. dar [7].

Die Untersuchungen von KERN/SCHUMANN [8], die den Beweis für die Existenz extrafunktionaler Anforderungen im Arbeitsprozeß gegeben haben, wie auch die allgemeine Erfahrung der Nützlichkeit prozeßunabhängiger Qualifikationen reichen nicht aus, die Fragen zu beantworten, an welchen Produktionsverfahren diese Qualifikationen am besten gelehrt werden, so daß sie „ohne größere Schwierigkeiten auf neue Arbeitsbereiche übertragen werden können“ [9] (Transferproblematik), wie diese Qualifikationen in Lernziele und damit in genaue Lernzielbeschreibungen einschließlich der Angabe der Lernbedingungen formuliert werden können, ob es berufs- bzw. tätigkeitsspezifische Unterschiede in Art, Gewicht und Bedeutung extrafunktionaler Anforderungen gibt, ob, weshalb und in welcher Richtung sich prozeßunabhängige Anforderungen wandeln.

Die Beschreibung der Arbeit muß auch die jeweils verlangte Genauigkeit in der Ausführung von Aufgaben erfassen; desgleichen sollte die unterschiedliche Bedeutung von Aufgaben und Qualifikationsanforderungen für den Produktionsprozeß (Gewichtung) ermittelt werden, d. h. die für den jeweiligen Arbeitsplatz **typischen Gesamtaufgaben** und **zentralen Anforderungen**.

Wenn Tätigkeitsanalysen im Ergebnis diesen Ansprüchen gerecht werden sollen, dann müssen insbesondere folgende methodischen Überlegungen in die Konzeption und Konstruktion eines Analyseverfahrens eingehen oder bei der Durchführung der Analysen berücksichtigt werden:

- Die Beschreibung der Arbeitsaufgaben, der Arbeitssituation und des Arbeitsverhaltens muß ihrem curricularen Zweck auch dadurch Rechnung tragen, daß sie curriculare Kategorien verwendet.
- Schließt man sich dem Lernzielansatz der Curriculumforschung für die Curriculumentwicklung an, der besagt, daß alle Lerngegenstände als Lernziele formuliert werden sollten und beim Prozeß der Transformation von Lerngegenständen in Lernzielformulierungen möglichst wenig „verlorengehen“ oder durch die Transformation „hinzugefügt“ werden darf, so muß gesichert sein, daß die für die Lernzielformulierung Verantwortlichen Einfluß haben auf die Konstruktion und Durchführung des Tätigkeitsanalyseverfahrens.

¹⁾ In der Literatur besteht erhebliche Verwirrung hinsichtlich der Begriffe für die Verfahren zur Untersuchung von Arbeitsplätzen. Die Bezeichnungen sind: Arbeitsanalyse, Arbeitsplatzanalyse, Arbeitsbeschreibung, Tätigkeitsanalyse usw. In den folgenden Ausführungen wird der Begriff „Tätigkeitsanalyse“ für alle Verfahren verwendet, die auf die Beschreibung der Arbeitsaufgaben einschließlich der Arbeitsbedingungen und auf die Bestimmung der Arbeitsanforderungen gerichtet sind.

Die unmittelbare Mitwirkung der für die Lernzielformulierungen Verantwortlichen bei der Entwicklung und Durchführung des Tätigkeitsanalyseverfahrens und – umgekehrt – der gleiche Einfluß der für die Entwicklung und Durchführung des Verfahrens Verantwortlichen auf die Formulierungen der Lernziele ist nicht allein eine Forderung der Curriculumforschung, sondern folgt auch aus den Regeln der empirischen Sozialforschung. Danach sollen Konzeption, Durchführung und Auswertung einer Untersuchung vor allem deshalb in den gleichen Händen liegen, damit der Gefahr begegnet wird, daß die der Untersuchung zugrunde liegenden Intentionen und Kenntnisse verlorengehen, verwischt oder verzerrt werden.

- c) Die theoretischen Annahmen, die der Konzeption und Konstruktion eines Analyseverfahrens zugrundeliegen und zur Auswahl bestimmter Kategorien und Vorgehensweisen geführt haben, müssen dargelegt und begründet werden. Vor allem sind auch die Kriterien für die Auswahl der zu untersuchenden Arbeitsplätze offenzulegen. Wird das versäumt, sind die Ergebnisse der Analyse nicht überprüfbar.
- d) Die Auswahl der zu analysierenden Arbeitsplätze sollte nicht an der traditionellen und unzulänglichen Berufsklassifizierung fixiert sein, sondern z. B. Kenntnisse und Hypothesen über sich neu herausbildende Berufsverwandtschaften sowie Erkenntnisse aus Substitutionsanalysen einbeziehen.
- e) Die Tätigkeitsanalysen sollten sich hauptsächlich auf die Beobachtung und Befragung der Arbeitsplatzinhaber selbst stützen. Arbeitsvorbereiter, Vorarbeiter, Vorgesetzte u. ä. können die Informationen ergänzen.
- f) Die Konzeption und Konstruktion eines Tätigkeitsanalyseverfahrens zur Erhebung von Lerninhalten für berufliche Curricula bedarf der interdisziplinären Zusammenarbeit von Fachwissenschaftlern (im Sinne von Ingenieurwissenschaftlern), Psychologen, Pädagogen, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlern.

3. Zwei unterschiedliche Ansätze in der Frage der Konzeption und Konstruktion eines Tätigkeitsanalyseverfahrens zur Erhebung beruflicher Bildungsinhalte

Es ist nach Ansicht der Verf. richtig, was VOLPERT zum gegenwärtigen Stand der Konzeption und Konstruktion von Tätigkeitsanalyseverfahren zur Erhebung beruflicher Bildungsinhalte sagt:

„Es gibt weder geeignete Methoden, die neuen Arbeitsbedingungen und Anforderungen detailliert zu erfassen, noch ist es bisher gelungen, eindeutige Eignungs- bzw. Qualifikationsmerkmale daraus abzuleiten, diese meßbar zu machen sowie in Lernziele und Lerninhalte zu transformieren und hierfür adäquate Lehrverfahren zu entwickeln“ [10].

Trotz der damit bezeichneten allgemeinen methodischen Unsicherheit bei der Erfassung von Arbeitsinhalten, Arbeitsbedingungen und Arbeitsanforderungen zum Zwecke der Entwicklung beruflicher Curricula, lassen sich jedoch immerhin zwei deutliche Ansätze zur Lösung dieser Problematik aufzeigen:

1. Die Vertreter des ersten Ansatzes glauben, daß die für ganz andere Zwecke und Ziele (z. B. Lohnfindung, Personalauslese) als die der Berufsbildung konzipierten Instrumentarien der Arbeitswissenschaften für die Ermittlung beruflicher Bildungsinhalte nutzbar gemacht werden könnten, wenn sie so modifiziert würden, daß sie wesentlichen curricularen Ansprüchen des Lernzielansatzes genügen, und wenn die auf wissenschaftsorientierte Berufsbildung abzielenden Interessen bei der Konzeption und Konstruktion des Erhebungsinstrumentariums berücksichtigt würden.

Dazu PORNDSCHLEGEL: „Es wird deutlich, daß die überkommenen Instrumentarien der Arbeitswissenschaft noch

der Prüfung und Veränderung unter neuen Perspektiven bedürfen, mit denen vor allem der Anschluß an die Curriculumforschung gesucht werden muß... Entsprechend strukturierte Tätigkeitsanalysen werden bei der Entwicklung von Kriterien für die Ordnung beruflicher Bildung eine wesentliche Rolle übernehmen müssen“ [11].

In Kapitel 4 des vorliegenden Beitrags soll dieser Ansatz insofern weiter verfolgt werden, als dort verschiedene der erwähnten „überkommenen Instrumentarien der Tätigkeitsanalyse“ zusammenfassend dargestellt und auf ihren möglichen Nutzen für die Berufsbildungsforschung hinterfragt werden.

2. Die Vertreter des zweiten Ansatzes setzen sich bewußt von dem erstgenannten ab und behaupten, daß die traditionellen Instrumentarien der Arbeitswissenschaften durch bloße Revision nicht von ihren wesentlichen Mängeln und ihrer Unzulänglichkeit für die Berufsbildungsforschung zu befreien sind. Die Kategorien der herkömmlichen Tätigkeitsanalysen seien im wesentlichen von der Aufgabe geprägt, die Arbeit – losgelöst von ihren sozialen und wechselseitigen Bezügen – an der Oberfläche zu erfassen und sie zum Zwecke der Arbeitsbewertung und Lohnfindung zu zerstückeln (zu atomisieren). Die Betrachtung des Zusammenhangs zwischen den Arbeitselementen falle aus. Der erforderlichen Neukonzeption des Instrumentariums müsse selbstverständlich ein fundiertes und teilweise erst noch zu erarbeitendes handlungstheoretisches und gesellschaftstheoretisches Erklärungsmodell zugrundeliegen, das eine qualitative Unterscheidung und Bewertung von Tätigkeitsanforderungen und entsprechenden Qualifikationen ermögliche [12].

Im Hinblick darauf, daß für den ersten Ansatz noch keine Konkretisierung oder Arbeitsergebnisse vorliegen, die beweisen, daß er wissenschaftlich vertretbar, praktikabel oder effizient für die Entwicklung beruflicher Curricula ist, sollten auf jeden Fall Arbeiten, die den zweiten Ansatz verfolgen, Unterstützung finden. In Kapitel 5 dieser Arbeit werden die neueren arbeitswissenschaftlichen (arbeitspsychologischen) und industriesozialen Überlegungen zur Tätigkeitsanalyse sowie die empirischen Untersuchungen auf diesem Gebiet, die die Notwendigkeit handlungs- und gesellschaftstheoretischer Erklärungsmodelle anerkennen, kurz vorgestellt.

4. Darstellung und Kritik traditioneller Tätigkeitsanalyseverfahren

Die arbeitsanalytischen Verfahren, die ganz speziell für Zeit- oder Bewegungsstudien entwickelt worden sind, werden hier nicht betrachtet. Das Interesse richtet sich vielmehr auf die in der arbeitswissenschaftlichen Literatur zu findenden Verfahren, die abzielen auf eine **systematische Beschreibung der an bestimmten Arbeitsplätzen durchzuführenden Arbeitsvorgänge und der Anforderungen, die die mit dieser Arbeit beauftragten Menschen zu erfüllen haben**.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich hauptsächlich auf die von DIRKS, MANN, MOLLE, NUTZHORN, RIEDEL, SCHMIDTKE, SCHMALE, TREBECK und dem Verband für Arbeitsstudien REFA vorgestellten Methoden und Kategorien zur Tätigkeitsanalyse (Arbeitsanalyse) [13].

4.1 Methoden und Kategorien der Arbeitsbeschreibung

Für die Sammlung von Informationen über Arbeitsvorgänge an einem Arbeitsplatz bevorzugen die meisten der genannten Autoren folgende Methoden:

- bei vorwiegend körperlicher Arbeit: Beobachtung und mündliche Befragung des Arbeitenden am Arbeitsplatz, zusätzlich evtl. auch eigene Ausführung der Arbeit. Bei Repetitivarbeiten können mehrere Arbeiter gleichzeitig beobachtet und in kurzen Intervallen nacheinander befragt werden;

- bei vorwiegend „geistiger“ Tätigkeit, deren Ablauf nicht unmittelbar beobachtet werden kann und bei Tätigkeiten, die sich über eine sehr lange Zeit hinziehen, nicht an einen festen Ort, an einem bestimmten Ablauf gebunden sind: schriftliche Befragung mit hoch- und niedrigstrukturierten Passagen (kann von „Arbeitsbuch“ bis „Multiple-choice-Fragebogen“ reichen). In jedem Fall ist die Ergänzung durch ein mündliches Interview, möglichst am Arbeitsplatz, nach Meinung der Autoren erforderlich.

Für die Befragung am Arbeitsplatz werden häufig von den Autoren technische Hilfsmittel (Kamera, Tonband usw.) empfohlen. Kürzere und kostensparendere Methoden als die oben aufgeführten (z. B. die Arbeiter in einem Raum zusammenrufen und sie dort innerhalb kurzer Zeit Fragebogen ausfüllen lassen) beeinträchtigen erfahrungsgemäß die Zuverlässigkeit der Informationen und werden daher von den meisten Autoren abgelehnt.

Soweit die Autoren Kontrolluntersuchungen für notwendig halten, beschränken sie diese auf zusätzliche Befragung von Vorgesetzten und Arbeitskollegen. Systematisch eingebaut sind Kontrolluntersuchungen nur bei der „Entwurf-Korrekturmethode“ [14] und in einem von LYTLE beschriebenen Verfahren, das die Kontrolle der vom Analytiker erstellten Gesamtbeschreibung durch die Arbeitsplatzinhaber vorsieht [15].

Mündliche Interviews und schriftliche Befragungen sollen mit Hilfe eines Leitfadens von Kategorien durchgeführt werden, durch den eine möglichst umfangreiche und lückenlose Beschreibung der Arbeit sicherzustellen ist. Je nach Intention, die mit der Analyse verfolgt wird, soll dabei auf die einzelnen Kategorien der Beschreibung mehr oder weniger ausführlich eingegangen werden [16].

Tätigkeitsanalysen, die zum Zwecke der Ausbildung und Lehrplangestaltung durchgeführt werden, sollen sich hauptsächlich mit den am Arbeitsplatz anfallenden Tätigkeiten, nicht so sehr mit den technischen und physikalischen Bedingungen der Arbeit befassen. Es soll ausgegangen werden von einer kurzen Charakterisierung der Funktion, die eine Arbeit im Hinblick auf den Betrieb oder die Gesellschaft erfüllen soll (Gesamtaufgabe). Anschließend sollen die einzelnen Tätigkeiten beschrieben werden, die im Rahmen der Gesamtaufgabe entstehen; ihre jeweilige Häufigkeit ist festzuhalten und die Art und Weise, wie sie ausgeführt werden (mit Hilfe welcher Maschinen, aufgrund welcher Kenntnisse oder Anweisungen usw.). Insgesamt soll also das „*was*“, „*warum*“, „*wie oft*“ und „*wie*“ der Arbeit geklärt werden.

Bei der Anwendung der Verfahren, die auf eine möglichst lückenlose Beschreibung der Arbeit abzielen, gehen die meisten Autoren offensichtlich von der Annahme aus, daß diejenigen Arbeiten, die am häufigsten anfallen und am meisten Zeit beanspruchen, auch die wichtigsten sind und entsprechend trainiert werden müssen. Von der gegenteiligen Annahme, daß nämlich bestimmte Tätigkeiten, die mehr oder weniger beiläufig am Rande mit verrichtet werden müssen, genauso viel oder sogar mehr zum Gelingen oder Mißlingen der Arbeit beitragen, geht die von FLANAGAN [17] entwickelte „critical incident technique“ („kritische Zufallstechnik“) aus. Dieses Verfahren sieht von einer umfangreichen Beschreibung der gesamten Tätigkeit ab und fragt nur nach den „kritischen Verhaltensweisen“, die im jeweiligen Fall zur Bewährung oder zum Mißerfolg eines arbeitenden Menschen geführt haben. Wenn überhaupt, werden ähnliche Verfahren in Deutschland praktiziert unter den Bezeichnungen „Analyse der berufsspezifischen Schwierigkeiten“ und „Fehler-Analyse“ [18]. Im Zusammenhang mit dem letztgenannten Verfahren verdienen die Überlegungen RIEDELS zur Unterscheidung „dominanter Kernleistungen“ – mit denen die für eine erfolgreiche Arbeit entscheidenden, aber nicht unbedingt gleich ins Auge springenden Denk-, Planungs- und Entscheidungsprozesse des Arbeitenden gemeint sind – von „nicht-

dominannten Kernleistungen“ und „Randleistungen“ [19] ebenfalls Beachtung.

4. 2 Methoden und Kategorien zur Bestimmung der Anforderungen

Daß die Bestimmung der Anforderungen, die eine Arbeit stellt, mit zu den Aufgaben der Tätigkeitsanalyse gehört, ist für die Autoren unumstritten. Allerdings besteht unter den verschiedenen Arbeitsanalytikern keine einheitliche Meinung darüber, was unter Anforderungen verstanden werden soll und welchen Kriterien sie genügen sollen. Erst recht gibt es kein einheitliches System von Anforderungen, das allen Tätigkeitsanalysen (Arbeitsanalysen) als Unterlage dienen könnte. In der jeweiligen Interpretation und im jeweiligen System von Anforderungen spiegelt sich vor allem die Herkunft der Analytiker.

Zwei Positionen scheinen aber besonders klar unterscheidbar hinsichtlich der Vorstellungen, die die Autoren mit dem Begriff „Anforderungen“ verbinden:

- Die einen verstehen unter „Anforderung“ die **Aufgabe**, die ein Arbeitsplatz an den Menschen stellt. Solche Aufgaben werden einfach der jeweils vorliegenden Arbeitsbeschreibung entnommen. Aus der Tätigkeitsbeschreibung eines Bankbeamten ergibt sich z. B., daß er x-mal am Tag Zinseszinsen berechnet oder y-mal DM in fremde Währungen umrechnet. Daraus läßt sich relativ problemlos die Aufgabe und damit die Anforderung ableiten: Der Bankbeamte muß Zinseszinsen und den Wert von DM in fremden Währungen berechnen können. Solche Art von Anforderungen finden sich vor allem in der amerikanischen Literatur; im deutschen sind dafür MANN und MOLLE typisch, die außerdem zur Messung der einzelnen Anforderungen „Tiefenstufenkataloge“ verwenden [20].
- Die meisten der hier zur Diskussion stehenden Autoren – DIRKS, NUTZHORN, SCHMIDTKE, SCHMALE, TREBECK – verstehen unter „Anforderungen“ jedoch die psychischen und physiologischen Voraussetzungen, die jemand erfüllen muß, wenn er einer Aufgabe gerecht werden will. Ihrer Meinung nach lassen sich solche Qualifikationsanforderungen nur mit Hilfe medizinischen und psychologischen Wissens aus der Arbeitsbeschreibung heraus bestimmen. Wie weit diese Einsicht der genannten Autoren reicht, was ihre Bemühungen um die Anforderungsanalyse anbelangt, soll im nächsten Absatz 4.3 eingehender und kritisch betrachtet werden.

Auch an dieser Stelle ist RIEDEL gesondert zu erwähnen. Er trennt zwischen „objektiven“ und „subjektiven“ Anforderungen, wobei er meint, daß nur die von einem „Schemamenschen“ durchschnittlich und damit „objektiv“ zu erfüllenden Anforderungen in eine Arbeitsanalyse gehören. „Subjektive“ Anforderungen sind für ihn dagegen Anforderungen an Erfahrungen, Eigenschaften, Persönlichkeitsstruktur spezifischer Individuen [21]. (Zur Problematik dieser Trennung bei Riedel siehe Abschnitt 4.3.)

Im Hinblick auf die Forderung nach Operationalisierung der Qualifikationsanforderungen verhalten sich alle Autoren positiv, das heißt sie akzeptieren die Notwendigkeit der Operationalisierung von Anforderungen in Form von Verhaltensweisen; aber sie lassen kaum auch nur den Versuch sichtbar werden, diesen Anspruch einzulösen. Erwähnenswert, wenn nicht vorbildlich, scheint hier die Arbeit des OEEC-Ausschusses über Job-Analysis [22], in der die Bedeutung der global formulierten Anforderungen und ihrer speziellen Aufgliederungen definiert wird sowie die Faktoren, unter denen die Arbeit betrachtet werden soll, angegeben und erklärt werden.

4. 3 Kritische Überlegungen zu den Methoden und Kategorien der Arbeitsbeschreibung und Anforderungsbestimmung

Eine bis ins Detail gehende Kritik eines jeden im vorigen Ab-

schnitt genannten Autors würde den hier gesetzten Rahmen sprengen. Daher soll im folgenden die Kritik an der traditionellen Arbeitswissenschaft – soweit sie nach Ansicht der Verf. für die Berufsbildungsforschung wichtig ist und auf die erwähnten Autoren teilweise oder voll zutrifft – zu drei Hauptkritikpunkten zusammengefaßt werden.

Der **erste** Kritikpunkt bezieht sich auf die Tatsache, daß manche traditionellen Vertreter der Arbeitswissenschaften offensichtlich glauben, für jeden Zweck und jedes Ziel der Arbeitsbeschreibung und Anforderungsanalyse eigneten sich das gleiche Instrumentarium und die gleichen Daten [23]. Der **zweite** Kritikpunkt bezieht sich darauf, daß das von den Autoren dargelegte Verständnis von Arbeit und damit häufig die von ihnen vorgegebenen Kategorien zu stark an die Oberfläche der Arbeit fixiert sind, und zwar an die bei oberflächlicher Beobachtung sichtbar werdenden Aufgaben, Teilaufgaben, Verrichtungen. Resultat so angeleiteter Tätigkeitsanalysen ist die Zerstückelung von Tätigkeiten, das Nebeneinander von Aufgaben und Aufgabenteilen, quasi eine Atomisierung der Arbeit. Der Vorwurf der „Atomistik“ trifft die Autoren und ihre angebotenen Verfahren deshalb, weil die für die Untersuchung zeitweise durchaus notwendige analytische Betrachtung der Arbeit nicht ergänzt wird durch die Darstellung des Zusammenhangs zwischen den Tätigkeitselementen. Es wird versäumt, die tieferliegenden und in Wechselwirkung stehenden Beziehungen zwischen den Tätigkeiten und Tätigkeitslementen zu untersuchen und adäquate Kategorien dafür zu entwickeln. Damit wird gleichzeitig auch versäumt, nach den daraus resultierenden Qualifikationsanforderungen und folglich von den Arbeitnehmern dafür zusätzlich zu entfaltenden Qualifikationen zu fragen [24]: den intellektuellen, den extrafunktionalen, den Grundqualifikationen (oder wie immer man sie in der neueren wissenschaftlichen Diskussion zu bezeichnen pflegt).

Diese Kritik an den hier erwähnten arbeitswissenschaftlichen Autoren zu konkretisieren, ist nicht immer auf den ersten Blick einfach, wie das Beispiel RIEDELS zeigen soll. So erweckt RIEDEL in seinen Anleitungen zur Arbeits- und Berufsanalyse durchaus den Eindruck wissenschaftlicher Differenziertheit und Genauigkeit (s. „Kernleistungen“, „Randleistungen“ usw.). Erst, wenn man die Konsequenzen überdenkt, die sich daraus ergeben, daß er mit den „subjektiven“ Anforderungen die persönlichen Erfahrungen, Verhaltensweisen und Eigenschaften, die der Arbeitende benötigt, um eine Arbeit zu bewältigen, größtenteils aus seiner Arbeitsanalyse verbannnt, weil er sich stattdessen an einem fiktiven „Schemamenschen“ orientieren will [25], werden sein Verständnis von Arbeit und Berufsanalyse sowie sein Vorgehen zweifelhaft.

Die Unzulänglichkeit der Methoden und Kategorien der genannten Autoren ist leichter sichtbar bei der Analyse „geistiger“ Tätigkeiten, bei Arbeiten also, deren Verlauf der unmittelbaren Beobachtung nicht zugänglich ist. Entweder wird in solchen Fällen auf die Beantwortung des „wie“ und „warum“ verzichtet und einzelne Tätigkeiten nur mit Hilfe des beobachtbaren „outcome“ beschrieben, das sich nach ihrer Erledigung zeigt [26], oder es wird zu psychologischen Kategorien gegriffen, ohne sie theoretisch zu begründen, wobei häufig nicht einmal mehr der Bezug dieser Kategorien zur jeweils beschriebenen Tätigkeit auf den ersten Blick einsichtig ist. Der scheinbar unvermeidliche Bruch, der bei der Rückführung beobachtbarer Daten auf nicht mehr beobachtbare psychologische „Konstrukte“ entsteht, zeigt sich dann schon innerhalb der Tätigkeitsbeschreibung. In den meisten Fällen tritt dieser Bruch allerdings erst bei der Bestimmung der für die Arbeit erforderlichen Qualifikationen, das heißt bei der Anforderungsanalyse auf.

Daß die genannten Autoren in den meisten Fällen keine Auskunft über die Herkunft ihrer Kategorien zur Bestimmung der Anforderungen geben, ist also der **dritte** wichtige Punkt der Kritik. Anstelle theoretisch-psychologisch fundierter Überle-

gungen scheint ein mehr oder minder großes Maß an Intuition plus allgemeinem, gehobenem Sprachgebrauch zu treten.

Entweder werden, wie oben in Kapitel 2 bereits angedeutet, Aufgaben oder Verrichtungen durch Zusätze wie „die Fähigkeit zu“, „das Vermögen zu“ schlicht und einfach in Anforderungen umgemünzt. Dann kommt es zu dem von HACKER genannten „Puddingkochvermögen“ [27] oder zum Beispiel zu der Aussage, daß zum Steuern einer Maschine Fertigkeiten zum Steuern erforderlich sind; Aufgaben werden Anforderungen und damit wieder Qualifikationen gleichgesetzt. Oder es werden Kataloge von Anforderungskategorien zusammengestellt, die wie zum Beispiel bei NUTZHORN „Technische Begabung“, „Dispositionsfähigkeit“, „Vitalität“ usw. [28] nicht aus dem konkreten Arbeitszusammenhang und theoretisch abgeleitet sind, sondern riesigen Felsblöcken gleichen, von keinerlei bedeutender Aussage für die konkrete Qualifikationsfrage, also nutzlos für die Curriculumentwicklung [29].

Dazu TOMASZEWSKI: „Wir können niemals sagen, ob die erwähnten Eigenschaften (der Arbeit, die Verf.) die wichtigsten sind, ob wir alle wichtigen eingehend behandelt haben, weshalb wir ausgerechnet diese und nicht andere erörtern... Die Atomistik, die in der theoretischen Psychologie bereits seit langem überwunden ist, herrscht hier in vollem Umfang. Die einzelnen Berufe werden hier unabhängig von anderen, von verschiedenen Gesichtspunkten und mittels verschiedener Methoden geschildert“ [30].

Abschließend soll gesagt sein: Stützen sich die Erhebungen beruflicher Bildungsinhalte mittels Tätigkeitsanalysen vornehmlich auf das wissenschaftliche Verständnis und die Kategorien solcher Arbeitswissenschaftler, die nicht der Erkenntnis gerecht werden, daß das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile, die die Qualifikationsanforderungen losgelöst von den konkreten Tätigkeiten erheben und bewerten, die ein Verständnis von Arbeit besitzen, das es ihnen zum Beispiel erlaubt, repetitive Arbeit als „tanzartig“ [31] zu bezeichnen, dann besteht die berechtigte Befürchtung, daß auf diesen Erhebungen basierende Ausbildungsgänge nur Fertigkeiten und isolierte fachpraktische Kenntnisse vermitteln. Eine derartig eng auf den traditionellen Beruf bezogene Ausbildung würde aber den schnellen ökonomischen und technischen Wandel und die daraus resultierenden Forderungen nach wissenschaftsorientierter Ausbildung ignorieren.

5. Für die Berufsbildungsforschung wichtige neuere arbeitswissenschaftliche (arbeitspsychologische) und industriesoziologische Untersuchungen und Überlegungen zu Tätigkeitsanalysen

Im Gegensatz zu den oben kritisierten traditionellen Vertretern der Arbeitswissenschaft, deren beschriebenes grobes Vorgehen in puncto Anforderungsanalyse bestenfalls als ein Beweis für das Vorhandensein wie auch für die Notwendigkeit der Ausbildung extrafunktionaler Qualifikationen gewertet werden kann, gibt es einige neuere arbeitswissenschaftliche (arbeitspsychologische) und industriesoziologische Ansätze, deren Bemühen es ist, unter das Erscheinungsbild der Tätigkeiten zu dringen und das Augenmerk besonders auf die Analyse der Tätigkeitsbeziehungen und -zusammenhänge zu lenken, die das Niveau und die Art verschiedener Anforderungen an die handelnde Arbeitskraft bestimmen.

Erwähnenswert sind zum ersten die handlungstheoretischen Erklärungsversuche von HACKER [32], TOMASZEWSKI [33], VOLPERT [34] und BOEHM u. a. [35] sowie zum zweiten die industriesoziologischen Untersuchungen von POPITZ u. a. [36] und KERN/SCHUMANN [37] und die berufspädagogisch orientierte Untersuchung von OPPELT/SCHRICK/BREMMER [38].

Auf HACKER und TOMASZEWSKI basierend, fordern VOLPERT und BOEHM, daß der Beschreibung der Arbeit ein

handlungstheoretisches Erklärungsmodell zugrundegelegt wird, das in der Lage ist, planmäßiges Handeln beziehungsweise Verhalten differenziert zu erklären: Auf keinen Fall sei das lineare Handlungserklärungsmodell der traditionellen Arbeitspsychologie geeignet, eine der Anforderungs(Qualifikations-)frage angemessene Arbeitsbeschreibung zu sichern. Vielmehr müsse ausgegangen werden von der Annahme hierarchisch organisierten menschlichen Arbeitsverhaltens und solle angeknüpft werden an die von HACKER anhand einer Reihe empirischer Befunde beschriebenen „drei Hauptregulationsebenen“ individueller Handlung mit aufsteigender Folge [39].

Kernpunkt der Arbeitsbeschreibung soll nach ihrer Meinung die Analyse der „technischen Funktion“ des arbeitenden Menschen sein: das heißt einerseits die Determination der Arbeitenden durch den gesamten Produktionsprozeß und die technologischen Gesetzmäßigkeiten – also die Verselbständigung des Produktionsprozesses gegenüber der menschlichen Arbeit – und andererseits die Knoten- bzw. Eingriffspunkte der menschlichen (kontrollierenden, verändernden) Arbeit – worin sich die Verknüpfung zwischen menschlichem Arbeitsprozeß und verselbständigttem produktionsprozeß zeigt –.

Im Hinblick auf die oben erwähnten Ansprüche an ein Tätigkeitsanalyseverfahren zur Ermittlung beruflicher Bildungsinhalte ist desweiteren die „arbeiterbezogene“ Analyse von KERN/SCHUMANN bedeutsam: die „arbeitsbezogene“ Analyse, die die Bedingungen und Ergebnisse des Arbeitshandels zu erfassen hat, dabei aber weitgehend von der arbeitenden Person abstrahiert, bedarf der Ergänzung durch eine „arbeiterbezogene“ Analyse, die sich auf das Arbeitsverhalten konzentriert [40].

Die von KERN/SCHUMANN für den Zweck der „arbeiterbezogenen“ Analyse charakterisierten Arbeitstypen und Tätigkeitsgruppen sowie ihre aus den Hauptmerkmalen restriktiver Arbeit entwickelten Hauptanalyseaspekte – Dispositionschancen, Arbeitsqualifikationen, Arbeitsbelastungen und soziale Beziehungen [41] – führen VOLPERT zu der Einschätzung: „Die ‚arbeiterbezogene‘ Analyse der Kern/Schumann-Studie stellt ein ausgearbeitetes und anwendbares Verfahren der in unseren Überlegungen (zur Handlungsstrukturanalyse, d. Verf.) angezielten Art dar“ [42].

Auch die von OPPELT/SCHRICK/BREMMER in ihrer „Maschinenschlosserstudie“ entwickelten Kategorien zur „Funktionsanalyse“ (den Arbeitsinhalt betreffend) und zur „Restriktivitätsanalyse“ (das Arbeitsverhalten betreffend) [43], sollten auf ihren Nutzen für die Konzeption und Konstruktion eines Tätigkeitsanalyseverfahrens zur Ermittlung beruflicher Bildungsinhalte genauer studiert werden.

Bemerkenswert ist vor allem die von den Autoren benutzte Methode der Einzelfallstudie, und zwar insofern, als sie die Aufgabe hat, den sozialen und intellektuellen Kontext einiger weniger Arbeitsplätze stellvertretend für eine Vielzahl weniger intensiv durchgeföhrter Interviews aufzuheilen: „Unter extensiver Nutzung der verfügbaren Einzeldaten (objektiven und subjektiven Charakters) werden wir versuchen, das individuelle Arbeitshandeln einer Reihe von Facharbeitern und technischen Angestellten im Wirkungszusammenhang seiner technischen, organisatorischen und sozialen Determinanten als Einheit zu rekonstruieren...“ [44]. Die Einzelfallstudie darf man „nicht als eine Methode betrachten, die das Einmalerlaute erfaßt; sie versucht nur, die für das zu untersuchende wissenschaftliche Problem bedeutsamen Kenntnisse als Einheit aufzufassen und zusammenzuhalten“ [45].

Unter den neueren Konzepten zur Entwicklung arbeitswissenschaftlicher Instrumentarien für Zwecke der Berufsbildungsforschung seien schließlich noch KIRCHNER/ROHMERT [46] erwähnt, die eine äußerst feine Zergliederung der Aufgaben vorschlagen, in der Hoffnung, daß ihnen dadurch die Beschreibung der „einzelnen Bewegungs-, Reaktions- oder Ent-

scheidungszyklen“ [47] und damit die Ableitung der Qualifikationsanforderungen möglich werde. Kritiker verweisen KIRCHNER/ROHMERT aber in die Reihe der traditionellen, allein dem ökonomischen Zweck der Arbeitsanalyse verhafteten Arbeitswissenschaftler: Ihre zentralen analytischen Kategorien „Erkennung“, „Entscheidung“ und „Handlung“ seien statische Kategorien und „eingebunden in ein elementaristisch zergliedertes System, dessen Bezügen zu Gesamtzusammenhängen nicht einmal anhand systemtheoretischer Begriffe (z. B. ‚Umwelt‘) nachgegangen werde“ [48].

6. Schlußbemerkung

Die weitere Arbeit an einem wissenschaftlich fundierten und zu curricularen Zwecken aussagekräftigen Tätigkeitsanalyseverfahren sollte

- auf jeden Fall interdisziplinär, z. B. von Psychologen, Sozial(Arbeits-)wissenschaftlern, Pädagogen, Curriculumforschern und Fachwissenschaftlern unternommen werden,
- die in Kapitel 2 dieser Arbeit dargelegten Ansprüche an curricular orientierte Tätigkeitsanalysen einbeziehen und
- mindestens die oben partiell oder insgesamt positiv beurteilten arbeitswissenschaftlichen (arbeitspsychologischen), industriesozialen und berufspädagogischen Überlegungen oder Untersuchungen von LYCLE, FLANAGAN, RIEDEL, KERN/SCHUMANN, OPPELT u. a., TOMASZEWSKI, HACKER und VOLPERT sowie des OEEC-Ausschusses aufgreifen.

Anmerkungen

- [1] Vgl. Robinssohn, S. B., 1971: Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, Neuwied und Berlin: Luchterhand
- [2] Vgl. ebenda.
- [3] Unter einem Arbeitsplatz ist dabei nicht ein einzelner Ort gemeint, an dem sich die Arbeit abspielt (Schreibtisch, Werkbank, Warenlager, Konferenzzimmer), sondern die Gesamtheit der Arbeitsaufgaben – ihre spezifische Kombination, sowie die daraus resultierenden Anforderungen –, die ein bestimmter Mensch in einem bestimmten Betrieb zu bewältigen hat, wie etwa die Arbeiten des Abteilungsleiters „Verkauf/Ausland“ oder des Betriebschlossers in der Firma XY.
- [4] Ferner, W., 1973: Die Analysentopologie (Schriften zur Berufsbildungsforschung Bd. 4). Hannover: Schroedel.
- [5] Die aus den Arbeitsprozessen herausdestillierten Qualifikationsanforderungen bezeichnen dann zugleich die von den Arbeitenden zu erbringenden Qualifikationen
- [6] Vgl. Volpert, W., 1973: Möglichkeiten und Probleme einer Handlungsstrukturanalyse industrieller Tätigkeiten. Berlin: Projektbericht im Auftrag des BBF, S. 14 f.
- [7] Vgl. Boehm, U., u. a., 1974: Qualifikationsstruktur und berufliche Curricula (Schriften zur Berufsbildungsforschung Bd. 20). Hannover: Schroedel.
- [8] Vgl. Kern, H. u. Schumann, M., 1970: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein, Teil I. Frankfurt/Main: Europäische Verlagsanstalt.
- [9] ebenda, S. 68
- [10] Volpert, W., 1973: Psychologie der Ware Arbeitskraft. Zur Kritik der Arbeits- und Betriebspychologie. In: Bruderer, K.-J. (Hrsg.), Kritik der burgerlichen Psychologie (S. 239 f.). Frankfurt/Main: Fischer Bücherei
- [11] Porschlegel, H., 1973: Einige Überlegungen zu arbeitswissenschaftlichen Ansätzen in der Berufsbildungsforschung. In: Kirchner, J.-H., u. a., Arbeitswissenschaftliche Studien zur Berufsbildungsforschung. Ansätze zu einer interdisziplinären Forschungsstrategie. (Schriften zur Berufsbildungsforschung Bd. 3) Hannover: Schroedel.
- [12] Vgl. Volpert, W., 1973: Arbeitswissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildungsforschung. ebenda.
- [13] Vgl. Dirks, H., 1955: Die Arbeitsanalyse. (Psychologische Rundschau) Heft 4, Jahrg. 1955.
Mann, W. u. Molle, F., 1964: Der Funktionswandel kaufmännischer Angestellter. Köln und Opladen: Westdeutscher Verlag.
Molle, F., 1965: Leitfaden der Berufsanalyse. Köln und Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Nutzhorn, H., 1964: Leitfaden der Arbeitsanalyse. Hrsg. vom RKW. Bad Harzburg: Verlag für Wissenschaft und Technik.
- REFA, 1973: Methodenlehre des Arbeitsstudiums, Teil 4, Anforderungsermittlung. München: Hanser.
- Riedel, J., 1957: Arbeits- und Berufsanalyse in berufspädagogischer Sicht Braunschweig: Westermann.
- Schmidtke, H. u. Schmale, H., 1961: Arbeitsanforderung und Berufseignung. (Schriften zur Arbeitspsychologie Bd. 4). Bern und Stuttgart: Huber.

- Trebeck, R., 1970: Die Arbeitsanalyse als Grundlage der Arbeitsgestaltung, der Auswahl und Ausbildung von Mitarbeitern und der Arbeitsbewertung. In: Handbuch der Psychologie Bd. 9. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- [14] Vgl. Molle, F., 1965: a. a. O., S. 47 ff.
- [15] Vgl. Lytle, Ch. W., 1964: Job Evaluation Methods. New York.
- [16] Eine Zusammenstellung der traditionellweise für Arbeitsbeschreibungen verwendeten Kategorien gibt Trebeck, R., vgl. a. a. O., S. 217 ff.
- [17] Vgl. Flanagan, J. C., 1949: Job requirements. In: Current trends in industrial psychology. Pittsburgh.
Zitiert nach Russell, A., 1961: Arbeitspsychologie, S. 97 f. Bern und Stuttgart: Huber.
- [18] Vgl. Bornemann, E., 1961: Methoden der Berufsanalyse. In: Handbuch der Psychologie Bd. 9. Göttingen. Verlag für Psychologie.
- [19] Vgl. Riedel, J., a. a. O., S. 13 ff.
- [20] Vgl. Mann, W. und Molle, F., a. a. O., S. 77 ff.
- [21] Vgl. Riedel, J., a. a. O., S. 12 f.
- [22] Vgl. Job-Analysis, A Tool of Productivity Paris: OEEC 1956 (Project No. 321).
- [23] Vgl. zum Beispiel Schaeffer, W., 1973: Diskussionsbeitrag zu dem Aufsatz von Brand und Poerschke, Analytische Bewertung von Angestelltentätigkeiten (IV). In: Arbeit und Leistung, Heft 9, 27. Jahrg. 1973, S. 246.
- [24] Vgl. Boehm, U. u. a., a. a. O. und Volpert, W., 1973: Arbeitswissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildungsforschung, a. a. O., S. 51 ff.
- [25] Vgl. Riedel, J., a. a. O., S. 12 f und 18 f.
- [26] Vgl. die Analyse kaufmännischer Berufe von Mann, W. und Molle, F., a. a. O.
- [27] Hacker, W., 1973: Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie, (S. 74). Berlin (Ost): VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- [28] Vgl. Nutzhorn, H., a. a. O., S. 91 f.
- [29] Vgl. dazu insbesondere auch Dirks, H., a. a. O. und Schmale, H., a. a. O. und ihre Aufgliederung von Anforderungsbereichen („Körperliche Anforderungen“, „willentliche“, „geistige“, „personliche“ u. ä.).
- [30] Tomaszewski, T., 1968: Schema einer psychologischen Analyse der Berufe. In: Hacker, W., (Hrsg.): Arbeitspsychologie und wissenschaftlich-technische Revolution (S. 140). Berlin (Ost): VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- [31] Riedel, J., a. a. O., S. 14.
- [32] Vgl. Hacker, W., 1973: a. a. O.
- [33] Vgl. Tomaszewski, T., a. a. O.
- [34] Vgl. Volpert, W., 1973: Möglichkeiten und Probleme... a. a. O.
- [35] Vgl. Boehm, U. u. a., a. a. O., S. 116 ff.
- [36] Vgl. Popitz, H. u. a., 1957: Technik und Industriearbeit. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- [37] Vgl. Kern, H. und Schumann, M., Teil I u. II, a. a. O.
- [38] Vgl. Oppelt, C., Schrick, G. und Bremmer, A., 1972: Gelernte Maschinenschlosser im industriellen Produktionsprozeß. Determinanten beruflicher Autonomie an Arbeitsplätzen von Facharbeitern und Technischen Angestellten in der Westberliner Industrie. (Studien und Berichte des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung Bd. 25). Berlin: MPI.
- [39] Vgl. zum Beispiel Volpert, W., 1973: Möglichkeiten und Probleme... a. a. O., S. 26 f.
- [40] Vgl. Kern, H. und Schumann, M. a. a. O., S. 62.
- [41] Vgl. ebenda, S. 66 ff.
- [42] Volpert, W., 1973: Möglichkeiten und Probleme... a. a. O., S. 57.
- [43] Vgl. Oppelt, C., Schrick, G. und Bremmer, A., a. a. O., S. 67 ff.
- [44] ebenda, S. 17.
- [45] ebenda.
- [46] Vgl. Kirchner, J.-H. und Rohmert, W., 1973: Problem-analyse zur Erarbeitung eines arbeitswissenschaftlichen Instrumentariums für Tätigkeitsanalysen. In: Kirchner, J.-H. u. a., Arbeitswissenschaftliche Studien... a. a. O., S. 9 ff.
- [47] ebenda, S. 33.
- [48] Vgl. Schrick, G., 1973: Ergebnisse einer ersten Diskussion der Beiträge von Kirchner, Rohmert und Volpert. In: Kirchner, J.-H. u. a., Arbeitswissenschaftliche Studien... a. a. O. S. 113.

Hans Porschlegel

Zur Aussagefähigkeit arbeitswissenschaftlicher Analysen zur Konstruktion beruflicher Curricula

Der vorgelegte Beitrag konzentriert sich auf die operationalen Voraussetzungen zur Weiterentwicklung beziehungsweise Neuformulierung arbeitsanalytischer Ansätze im Rahmen der Planung und Entwicklung beruflicher Curricula. Die Notwendigkeit von Analysen als einer Eingangsgröße — neben „autonomen Bildungszielen“ und Prognosen — wird als unverzichtbar gesehen. Es wird vorgeschlagen, aus vorhandenen unterschiedlichen Ansätzen ein interdisziplinäres Instrumentarium für die Analyse von Arbeitssituationen von „Leit-Arbeitsplätzen“ zu entwickeln, die dem weitest fortgeschrittenen technologischen und organisatorischen Stand entsprechen. Ein einfacher Verfahrensvorschlag wird eingebracht, wonach eine solche Planung erfolgen könnte. Bezüglich der theoretischen Grundlagen wird auf andere vorliegende Papiere und Veröffentlichungen verwiesen. Ein weiterer, konkreterer Schritt in Richtung auf zu standardisierende Analysen curriculumrelevanter Arbeitssituationen kann

erst sinnvoll getan werden, wenn unter den Beteiligten ein grundlegender Konsens über Ansatz und Verfahren erzielt wurde.

1. Zur Entwicklung beruflicher Curricula im BBF

1. 1 Curriculare Aufgaben des BBF

Der gesetzliche Auftrag des BBF, „Inhalte und Ziele der Berufsbildung zu ermitteln“ und „die Anpassung der Berufsbildung an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung vorzubereiten“ (§ 60, Abs. 2, Ziffern 2 und 3 BBiG), wird vom Institut als dessen vorrangige Aufgabe verstanden. Es war daher für den Hauptausschuß des Instituts ebenso wie für die Mitarbeiter und den Präsidenten des BBF nie zweifelhaft, daß unter dieser gesetzlichen Formulierung auch die Vorbereitung neuer Ausbildungsordnungen in Abstimmung mit den Rahmenlehrplänen verstanden werden muß. Das BBF hat daher seit Beginn seiner Forschungsaktivitäten die Entwicklung beruflicher Curricula als eine wesentliche und zentrale Forschungs- und Arbeitsaufgabe betrachtet [1].

Diese Kernaufgabe der Reform beruflicher Bildung [2] und des BBF mußte zwangsläufig auf verschiedenen Ebenen angegangen werden. Als Randbedingungen mußten die — in

Anbetrag der umfassenden Aufgabenstellung – begrenzten personellen Kapazitäten ebenso beachtet werden wie die Vorarbeiten anderer Institutionen und Wissenschaftler im Bereich der Curriculumforschung. Es stellten sich daher drei grundlegende Aufgaben, die auch in konkreten Forschungsprojekten ihren Niederschlag fanden:

Die Entwicklung

1. eines Instrumentariums zur **Konstruktion** beruflicher Curricula [3]
2. eines Instrumentariums zur **Beurteilung** beruflicher Curricula [4] und
3. konkreter beruflicher Curricula als **Entwürfe für Ausbildungsordnungen und für Rahmenlehrpläne** [5].

1. 2 Konkrete Ansätze zur Entwicklung beruflicher Curricula im BBF

In diesem Beitrag geht es um die Rolle von (überwiegend arbeitswissenschaftlichen) Analysen als einem Teilelement zur Entwicklung und Konstruktion beruflicher Curricula. Diese Überlegungen gehen von der (noch weitgehend unrealisierten) Forderung aus, wonach die Erarbeitung solcher Curricula auf zunehmend gesicherten Grundlagen erfolgen sollte. Das BBF hat sich darauf in einem auch vom Hauptausschuß verabschiedeten Verfahrenspapier einstweilen festgelegt [6].

Die Entwürfe zu Ausbildungsordnungen müssen wegen noch fehlender methodischer Instrumente und der hohen bildungspolitischen Priorität einstweilen kurzfristig im Wege der „Reparatur“ entwickelt werden [7].

Gleichzeitig ist aber die Diskussion über Kriterien und Verfahren zur Entwicklung konkreter beruflicher Curricula im BBF selbst und in Verbindung mit verschiedenen von diesem vergebenen Forschungsaufträgen in Gang gekommen ([8]). Es steht ein erster Vorschlag zur Diskussion, Kriterien und Indikatoren zur Entwicklung beruflicher Curricula zu operationalisieren [9]. Den Verfassern geht es um die Erfassung fünf großer Bereiche, nämlich

- Allgemeine Angaben zur Ordnungsmaßnahme.
- Ausbildungsrelevante Angaben als Voraussetzung für die Ordnungsmaßnahme.
- Vorbereitung der Entwicklung von Curricula.
- Entwicklung von Curricula und
- Voraussetzungen für die Realisierung der Curricula.

Für die zweite und dritte der genannten Kategorien dürften Analysetechniken relevant sein. Dies gilt insbesondere für die „sozioökonomische, technologische und arbeitswissenschaftliche Entwicklung“ als einer besonderen Kategorie von Indikatoren.

Die Autoren des eben zitierten Vorschlags haben darüber hinaus Überlegungen zur Begründung für diese Kriterien vorgelegt [10]. Ähnliche Überlegungen wurden für den Bereich der Ordnung von Erwachsenenbildungsmaßnahmen angestellt [11]. Auf einer anderen Ebene liegen die Arbeiten der Hauptabteilung Curriculumforschung, soweit sie sich mit Instrumenten zur Curriculumentwicklung und -evaluierung befassen [12].

Die unterschiedlichen Aktivitäten vollziehen sich auf verschiedenen Ebenen der wissenschaftlichen Sicherung, der Fristigkeit und der Realisierung. Die weitere Entwicklung sollte

- die Stufe pragmatisch überarbeiteter beruflicher Curricula überschreiten und
- zunehmend gesicherte und
- schließlich weitestgehend wissenschaftlich gesicherte berufliche Curricula

im Rahmen der bildungspolitischen Zielvorstellungen in den folgenden Stufen anstreben und verwirklichen. Derzeit kommt quantitativ der „Reparatur“ beruflicher Curricula durch das BBF größte Priorität zu.

Entwicklungen der zweiten und dritten Stufe vollziehen sich teilweise im Bereich der Modellversuchsmaßnahmen, wo die Strukturierung eines Berufsgrundbildungsjahres [14] als ein wichtiges Beispiel ebenso zu nennen ist wie die geschlossene Entwicklung von Teilcurricula innerhalb der Mehrmediensysteme Elektrotechnik und Metall [15].

Es fehlt bisher ein geschlossener Ansatz für eine Modell-Ausbildungsordnung, die zum Objekt eines umfassenden und hauptabteilungsübergreifenden Versuches seitens des BBF gemacht werden sollte. Hierbei müßte mit den derzeit verfügbaren oder innerhalb übersehbarer Fristen zu entwickelnden Instrumentarien ein – soweit möglich – auf wissenschaftlich gesicherten Grundlagen aufbauendes Curriculum entwickelt werden.

2. Die Rolle von Tätigkeitsanalysen in der Diskussion um die Entwicklung beruflicher Curricula

Die Bedeutung von Tätigkeitsanalysen als mögliche Elemente der Entwicklung beruflicher Curricula wird von teilweise recht kontroversen Positionen aus beurteilt. Bisher fehlt in diesem Bereich eine geschlossene und weithin akzeptierte Curriculumtheorie, mit der die Funktion von Tätigkeitsanalysen bestimmt werden könnte. In dieser Situation bleibt nur ein iteratives Vorgehen, bis die inhaltliche und zeitliche Lücke durch eine geschlossene Theorie mit Operationalisierungsmöglichkeiten überbrückt ist.

2. 1 Einige Thesen zur Funktion von Analysen relevanter Arbeitssituationen

Im folgenden werden einige Thesen zur Funktionsbestimmung von Analysen relevanter Arbeitssituationen bei der Entwicklung beruflicher Curricula vorgestellt:

1. Die überwiegende Fixierung der Berufsbildungsforschung auf bildungspolitische Maximen hat die Untersuchung von Zusammenhängen zwischen beruflichen Bildungsgängen und deren Verwertbarkeit im Beschäftigungssystem zu stark in den Hintergrund gedrängt. Erst in den letzten Jahren vollzog sich in Ansätzen eine Umkehr, nicht zuletzt beeinflußt von der prognostizierten Situation auf dem akademischen Arbeitsmarkt.
2. Die überwiegend bildungspolitische und erziehungswissenschaftlich geführte Diskussion führt dazu, die Bedeutung von Analysen, die Arbeitssituationen untersuchen und die für die Entwicklung beruflicher Curricula relevant sein können, in Zweifel zu ziehen. Statt dessen stehen Konzepte im Vordergrund, die sich – in Abkehr von auf mehr fachpraktische Aspekte beruflicher Tätigkeiten ausgerichteten Analysen – vor allem Schlüssel- oder Grundqualifikationen zuwenden. Diese sollen zugleich eine Verbindung mit den durch allgemeinbildende Bildungsgänge vermittelten Qualifikationen herstellen.
3. Unbeschadet der angestrebten, aus übergreifenden Richtzielen abgeleiteten Vermittlung umfassender Grund- oder Schlüsselqualifikationen durch berufliche Curricula ist eine genaue Kenntnis von solchen Arbeitssituationen relevant, die für den mittelfristig zu erwartenden Stand der Technologie, der Arbeitstechnik und -organisation in den zugehörigen Berufen oder Berufsbereichen exemplarisch oder typisch sind.
4. Bei der Gewinnung von berufsbildungsrelevanten Informationen über Arbeitssituationen kann daher nicht ein hoher Grad an Repräsentativität des status quo wesentlicher Ausgangspunkt sein. Viel aussagekräftiger erscheint die Analyse ausgewählter Arbeitssituationen, die, wie an-

gedeutet, für die jeweils jüngste Stufe technischer und organisatorischer Entwicklungen kennzeichnend sind. Dies ist notwendig, um — unbeschadet der sonst einzubringenden Lernziele und -inhalten — sicherzustellen, daß die Auszubildenden nach Abschluß ihrer Ausbildung tendenziell auf die zu erwartenden technologischen, arbeits-technischen und -organisatorischen Arbeitssituationen vorbereitet sind.

5. Für solche Analysen sind Kriterien möglichst einfacher Art zu entwickeln, die zur Auswahl von „Leit-Arbeitsplätzen“ herangezogen werden können. Diese Kriterien müßten — bei einem vertretbaren Maß an statistischer Sicherheit — den schon geforderten Ansprüchen an lernzielbezogener Erfassung von Technologie, Arbeitstechnik und -organisation genügen, die oben genannt wurden. Ein solches Vorgehen dürfte bei dem derzeitigen Stand der Methoden zur Curriculumentwicklung durchaus möglich sein, wenn und solange Lernziele durch objektiv überprüfbare Verhaltensweisen gekennzeichnet sind.
6. Es muß darüber hinaus geprüft werden, inwieweit eine Analyse aktueller relevanter, den status quo reflektierender Arbeitssituationen ergänzend einbezogen werden soll, um zu klären, welche Qualifikationselemente traditioneller Art noch auf absehbare Zeit gefordert werden und daher in den Prozeß beruflicher Bildung eingebracht werden sollten.
7. Für die Curriculumentwicklung muß bezüglich der Analysen auf das vorhandene arbeits- und sozialwissenschaftliche Instrumentarium zurückgegriffen werden. Für anspruchsvolle theoretische Ansätze, wie sie mit dem Stichwort der beruflichen Autonomie oder der Forderung nach einer handlungspychologischen Begründung emanzipatorischer Berufsbildungsprozesse beispielhaft gekennzeichnet sein mögen, steht derzeit kein in Arbeitssituationen unmittelbar und umfassend anwendbares analytisches Instrumentarium zur Verfügung. Es sollte empirisch geprüft werden, ob die bisherigen Ansätze aus neueren soziologischen Untersuchungen, zum Beispiel bezüglich der Restriktivität, geeignet sind, für Teile des Spektrums der durch Lernziele auszufüllenden Qualifikationen (zum Beispiel im Bereich sozialer Kompetenzen) herangezogen werden können.
8. Die vorhandenen und bekannten Analysetechniken sollten auf ihre Vereinbarkeit mit den weiterreichenden theoretischen Ansätzen geprüft werden. Es bestehen vermutlich zwischen stärker soziologisch orientierten und mehr der traditionellen Arbeitswissenschaft zuzurechnenden Verfahren enge Beziehungen zwischen den verwendeten Kategorien.
9. Es ist nach dieser Prüfung ein Analyseinstrumentarium zu entwickeln, das in curricularen Kategorien (das heißt in reproduzierbaren Verhaltensweisen beschrieben) Arbeitssituationen erfaßt und nach üblichen sozialwissenschaftlichen Verfahren zu erproben, zu verbessern und einzusetzen ist.
10. Eine solche Analysetechnik sollte zum standardisierten Instrument ausgebaut werden, das einen festen Platz bei der Neuentwicklung und Überarbeitung beruflicher Curricula für einzelne oder mehrere Ausbildungsberufe hat. Ein solches Instrumentarium sollte in einer solchen Form entwickelt werden, die in Betrieben von sachkundigen Ausbildern und anderen nicht wissenschaftlich vorgebildeten Personengruppen unmittelbar gehandhabt werden kann.
11. Bei der Einbringung der Ergebnisse solcher Analysen in die Curriculumentwicklung muß geprüft werden, welche Stellung den so ermittelten Lerninhalten im Rahmen der Forderungen nach Integration beruflicher Bildung, Durchlässigkeit der Bildungsgänge und vor allem im Hinblick

auf die Anforderungen des Berufsbildungsgesetzes zu kommt.

12. Eine „rollende Revision“ des Instrumentariums zur Curriculumentwicklung in Anpassung an die wissenschaftlichen Erkenntnisse sollte sichergestellt werden.

2. 2 Anmerkungen zum Stand der Diskussion um Analysetechniken für Arbeitssituationen bei der Entwicklung beruflicher Curricula

An dieser Stelle können nur skizzenhafte Überlegungen zu dem derzeitigen Diskussionsstand vorgetragen werden; es muß hier auf frühere Beiträge verwiesen werden [16]. Von Interesse sind hier die Grundansätze und Methoden, die sich für die Analyse von Arbeitssituationen als Element der Curriculumentwicklung für das BBF anbieten. Es stehen sich hier unterschiedliche Vorstellungen über die mögliche Funktion solcher Analysen gegenüber, die von einer grundsätzlichen Ablehnung arbeitswissenschaftlicher Analysen bis zu einer Betonung der Notwendigkeit eines weitgehend arbeitswissenschaftlichen Vorlaufs reichen. Die unterschiedlichen Konzeptionen bezüglich der Funktion von Qualifikationsanalysen, die von einer Untersuchung relevanter Arbeitssituationen ausgehen, sind unter anderem begründet

- vor allem in den unterschiedlichen Zielvorstellungen, die der Konstruktion beruflicher Curricula zugrunde gelegt werden.
- in den unterschiedlichen Ausgangsdisziplinen,
- in den unterschiedlichen theoretischen Bezugsrahmen und
- in den verschiedenen Ebenen der Verwirklichung.

Zunächst ist hier das Verfahren zu nennen, das FERNER in Weiterführung der Arbeiten der Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung (ABB) auch für die Entwicklung einiger beruflicher Curricula im BBF herangezogen hat und noch heranzieht [17]. Die mengentheoretisch fundierte Analysetopologie erfaßt den Arbeitsvollzug mit einer Klassifizierung und Codierung von Tätigkeiten unter detaillierter Einbeziehung technologischer Angaben. Eine Bewertung führt zu einer Rangordnung nach „berufsspezifischen Merkmalen“, deren Inhalte vergleichbar sind mit Teilmengenelementen auf „gleichen Stellenwertebenen“. Über die vorgeschlagene Codierung ist der Vergleich von Arbeitsplätzen nach Tätigkeiten möglich. Das Vorgehen bietet Ansatzpunkte für die detaillierte Erfassung von Tätigkeiten. Eine Umsetzung in Lernziele ist ebenfalls möglich.

Daneben liegen im BBF noch keine verbindlichen Vorstellungen über eine mögliche Einbeziehung arbeitswissenschaftlicher oder ähnlich strukturierter Analysetechniken als Teillinstrumentarium zur Entwicklung beruflicher Curricula vor. Der Ansatz von ELBERS läßt Raum für solche Analysen. Sie legt eine Situationsanalyse zugrunde, die sowohl gesellschafts- als auch fachwissenschaftliche Aspekte berücksichtigen soll. Diese sollen an Taxonomien gebunden sein, „die im Laufe der Situationsanalyse eventuell modifiziert werden müßten und schließlich inhaltlich zu konkretisieren sind“ [18].

BOEHM, MENDE, RIECKER und SCHUCHARDT wollen auf dem Hintergrund einer Wissenschaftsorientierung Lernziele formuliert sehen, zu deren Konkretisierung „die erwünschten Qualifikationen im Zusammenhang mit gegenwärtigen und zukünftigen Arbeitssituationen zu beschreiben“ sind, „wobei die Perspektiven der Automatisierung und der Veränderung der Arbeitsteilung und Kooperation bei zunehmender Teilhabe der abhängig Erwerbstätigen an Planung und Leitung der Produktion einzubeziehen sind. Derartige Beschreibungen sollten die bisherigen arbeitsanalytischen Erhebungen im engeren Sinn ablösen“. Hier ist nicht auf Einzelberufe abzustellen, auch nicht auf die durch Addition von Einzelberufen provisorisch abgegrenzten Berufsfelder [19].

Erhebliche Reserven gegenüber der Anwendung arbeitswissenschaftlicher Analysetechniken macht MERTENS geltend: Er hält solche Untersuchungen für zu aufwendig; generalisierende Aussagen über den tatsächlichen Charakter von Arbeitsplätzen seien nur unzureichend zu sichern und weit hin ungeeignet, ins einzelne gehende curriculare Vorstellungen daraus ableiten zu können [20].

Der Autor dieses Beitrages sieht drei „Eingaben“ in das System der Entwicklung beruflicher Curricula:

- Analysen von Arbeitssituationen (zur Ermittlung notwendiger Qualifikationen),
- Prognosen und
- autonom gesetzte Bildungsziele [21].

Damit wird den Analysen eine modifizierte Funktion zugewiesen; sie sind nicht die einzige oder entscheidende Grundlage zur Entwicklung von Ausbildungsberufsbildern. Die Analysen haben – nur in Verbindung mit den beiden anderen genannten Eingaben – die Funktion einer „Tatbestandsaufnahme“ der jeweils konkreten Arbeitssituationen, die für einen bestimmten Ausbildungsberuf oder für ein Feld von Berufen relevant sein können. Der Verfasser geht hierbei von der Verwendung eines interdisziplinären arbeitswissenschaftlichen Instrumentariums aus, das sich nicht auf die Anwendung konventioneller Merkmale der Arbeitsbewertung beschränken kann.

Es sei darauf hingewiesen, daß auch die Soziologen sich ausführlicher Situationsbeschreibungen und -analysen bedienen, um Qualifikationselemente im Arbeitsvollzug, wenn auch unter unterschiedlichen Gesichtspunkten, zu bestimmen. Hier sind insbesondere die Arbeiten von KERN, SCHUMANN u. a. zu nennen, die sich derzeit auch im Auftrag des BBF mit einer weiteren methodischen Entwicklung eines solchen Instrumentariums befassen, das insbesondere die extrafunktionalen Qualifikationen in ihrer Beziehung zum jeweiligen Stand der Arbeitsorganisation zum Gegenstand hat [22]. Hier muß auch die Restriktivitätsanalyse nach OPPELT, SCHRICK und BREMMER mit ihren Kategorien und Skalierungen zur Feststellung vorhandener beruflicher Autonomie erwähnt werden, die möglicherweise in eine interdisziplinäre Analysetechnik eingebracht werden kann [23].

In dieser Diskussion müßten auch noch andere Ansätze herangezogen werden, die aus verwandten Bereichen, insbesondere der traditionellen Arbeitswissenschaft kommen. Der Vorschlag von KIRCHNER und ROHMERT für ein Analyseinstrumentarium ist in der Praxis für die ergonomische Untersuchung von Arbeitssystemen erprobt [24]. Die dort verwendeten Kategorien bieten eine im Ansatz handlungsorientierte Analyse mit den Hauptmerkmalen des Erkennens, des Entscheidens und der Handlung (letztere im engeren Sinne) und damit Verbindmöglichkeiten zur beruflichen Autonomie, denen allerdings die empirische Erprobung in der Berufsbildungsforschung fehlt.

2. 3 Die Notwendigkeit eines interdisziplinären Ansatzes bei Analysen von Arbeitssituationen

Die Entwicklung beruflicher Curricula verlangt einen inter- und multidisziplinären Ansatz:

- **Gesellschaftswissenschaftliche Erkenntnisinteressen und Methoden** sind zur Erfassung der sozialen Aspekte von Beruf, Arbeit, Sozialisationsbedingungen, um nur einiges zu nennen, unerlässlich; hierhin gehören auch die umfassenden sozioökonomischen Grundlagen der Berufsbildung;
- der Ansatz der **Erziehungswissenschaften** ist für die Strukturierung, Analyse und Planung von Bildungsgängen und Lernprozessen unverzichtbar;
- **Arbeitswissenschaftliche Erkenntnisinteressen und Methoden** sind für die Untersuchung von Strukturen in Arbeitssystemen und -situationen notwendig [25].

Sofern die Notwendigkeit der Analyse von Arbeitssituationen als Vorlauf für die Entwicklung beruflicher Curricula überhaupt bejaht wird, muß daher auch ein entsprechendes interdisziplinäres Instrumentarium angestrebt werden. Solange keine weithin – auch von den an der beruflichen Bildung Beteiligten – akzeptierte und anwendungsreife Curriculumentheorie mit unmittelbar umsetzungsreifen Methoden vorliegt, bleiben daher keine Alternativen zu einer schrittweisen interdisziplinären Vorgehensweise.

Es ist zu vermuten, daß sich die komplexen, in Bildungsgängen zu vermittelnden und in Arbeitssituationen vorfindbaren Qualifikationen durchaus im Rahmen einer übergreifenden Theorie einfacher darstellen, kategorisieren und verbinden lassen. Es besteht sicherlich ein enger Zusammenhang zwischen den geforderten extrafunktionalen, intellektuellen und den sozialen Kompetenzen bei der Arbeit. Es ist daher auch zu vermuten, daß gewisse arbeitstechnologische Kategorien eine Entsprechung in Ebenen der Handlungsregulation und der möglichen sozialen Kompetenz haben.

Es sei daher die These gewagt, daß eine gewisse Vereinfachung der Analysetechniken erwartet werden kann, wenn die Beziehungen zwischen diesen verschiedenen Perspektiven und Ebenen menschlicher Tätigkeit theoretisch besser übersehen werden. Auch kann mit der Entwicklung einer Taxonomie von Lernzielen davon ausgegangen werden, daß auf die Analyse bestimmter Arbeitsinhalte in Arbeitssituationen ganz verzichtet werden kann, sofern diese vorgegeben oder in bestimmten Tätigkeiten impliziert sind.

3. Vorschlag für konkrete Schritte bei der Weiterentwicklung von Analysen von Arbeitssituationen

Folgende Schritte, die teilweise schon in unterschiedlichen Projekten angegangen werden, könnten eingeschlagen werden:

1. Kurzfristige, systematische Bestandsaufnahme prognostischer und analytischer Instrumente für Situationen im Beschäftigungssystem als Elemente zur Entwicklung beruflicher Curricula;
2. Bestimmung des Stellenwertes von (Arbeits-) Situationsanalysen bei der Entwicklung beruflicher Curricula;
3. Entwicklung eines vorläufigen interdisziplinären methodischen Instrumentariums für die Analyse von Arbeitssituationen;
4. Erprobung und Evaluierung eines solchen Instrumentariums und
5. Standardisierung eines solchen Instrumentariums für Zwecke der Curriculumentwicklung und -revision.

Auf allgemeine Grundlagen der Berufsbildung ausgerichtete Ansätze sollten davon unabhängig weiter verfolgt werden (zum Beispiel SOFI, VOLPERT [25]). Der oben gemachte formale Verfahrensvorschlag geht davon aus, daß die Funktion der Analysen keinesfalls losgelöst von „autonomen Bildungszielen“ und Prognosen (über die demografische, soziale, ökonomische und technologische Entwicklung) gesehen werden kann und darf. Analysen können nicht einfach in berufliche Curricula transformiert werden. Selbst wenn es gelingt, die Analysetechniken mit Kategorien auszustatten, die leicht in Lernziele und -inhalte überführbar sind, bleibt der notwendige Prozeß der Gewichtung notwendiger Lernziele für bestimmte Bildungsgänge nicht erspart. Er wird sich unter bildungspolitischen Setzungen zu vollziehen haben.

Unter den geschilderten Aspekten könnten Analysen von Arbeitssituationen ihren zeitweise dominierenden Einfluß verlieren, der den Ausbildungsstand auf vorgefundem technologischen und gesellschaftlichen Niveau einzufrieren droht. Zugleich könnten Analysen aber an Aussagewert gewinnen, wenn sie

- als eine unter den drei Eingangsgrößen (mit „autonomen Bildungszielen“ und Prognosen) verstanden und

- interdisziplinär mit einem methodisch vereinfachten Instrumentarium arbeiten würden.

Ihre praktische Anwendung kann jedoch für die Breite der Ausbildungsberufe nur erreicht werden, wenn

- die zu entwickelnden Analysetechniken standardisiert für nicht wissenschaftlich vorgebildete Fachleute der jeweiligen Berufsbereiche anwendbar sind und
- die Auswahl der zu untersuchenden Arbeitssituationen sich vor allem auf „Leit-Arbeitsplätze“ (unter technologisch-qualifikatorischen Aspekten) unter angemessener Berücksichtigung des status quo konzentriert werden könnte.

Vermutlich ist die erfolgreiche Anwendung von Situationsanalysen auf Dauer als ein ständiges Element der Curriculumentwicklung nur durchzusetzen, wenn es gelingt, eine breite Basis für die Mitarbeit der in den Betrieben mit der Berufsausübung und -ausbildung Befähigten zu schaffen. Eine Entwicklung beruflicher Curricula, die sich allein auf die Kapazität der wissenschaftlichen Mitarbeiter eines – wenn auch nicht kleinen – Instituts stützen soll, kann auf Dauer nur fragmentarische Arbeit leisten.

Anmerkungen

- [1] Hierunter fallen beziehungsweise fielen folgende Forschungsprojekte des BBF unter Einbeziehung grundlegender Fragestellungen: im Forschungsprogramm 1971/72:
 - 1.002.01 Erarbeitung eines arbeitswissenschaftlichen Instrumentariums für Berufsanalysen.
 - 2.001.03 Ziele, Fragestellungen und methodische Ansätze in der Curriculumforschung.
 - 2.002.03 Lernpsychologische Kriterien als Grundlage für die Entwicklung beruflicher Curricula.
 - 2.003.04 Ziele und Inhalte des Berufsgrundbildungsjahres in der Sekundarstufe II unter Berücksichtigung der Verfahren (berufliche Grundbildung).
 - 2.004.03 Ziele und Inhalte der studienbezogenen und berufsbezogenen Bildungsgänge in der Sekundarstufe II unter Berücksichtigung der Verfahren.
- Alle Projekte der Hauptabteilung F 3.
in: Mitteilungen des BBF, 2/71, Berlin.
im Forschungsprogramm 1972/73:
 - 2.008.01 Erziehungswissenschaftliche Grundlagen für die Konstruktion von beruflichen Curricula.
 - 3.027.01 Grundlagen für die Erarbeitung einzelner beruflicher Curricula.
 - 2.009.02 Modelle zum Berufsgrundbildungsjahr im Sekundarbereich II.
 - 2.010.02 Modelle zu berufs- und studienbezogenen Bildungsgängen im Sekundarbereich II.
 - 3.026.02 Erarbeitung beruflicher Curricula.
 - 3.029.02 Eignung von Ausbildungsstätten.
- in: Mitteilungen des BBF, 2/72.
im Forschungsprogramm 1973/74 (soweit nicht weitergeführt aus 1972/73):
 - 1.016.01 Berufliche Grundqualifikationen für den Sekundarbereich II.
 - 2.013.02 Untersuchungen zur Berufsfeldeinteilung für die Stufe der beruflichen Grundbildung.
 - 3.027.01 Grundlagen für die Erarbeitung beruflicher Curricula.
 - 4.012.04 Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen für Erwachsenenbildungsmäßigkeiten
- in: BBF, Der Präsident, Forschungsprogramm 1973/74, Berlin 1973.
- [2] BMBW (Hrsg.): Grundsätze für die Neuordnung der beruflichen Bildung (Markierungspunkte), Bonn 1973
Vgl. hier auch die Ausführungen in: Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, Empfehlungen der Bildungskommission (verabsch. 13. 2. 70), Bonn 1970, unter anderem Abschnitte 3. 2. 6 folgende.
- [3] aus dem Forschungsprogramm des BBF die Forschungsprojekte 2.008.01 und 3.027.01, a. a. O.
- [4] aus dem Forschungsprogramm 1973/74 die Forschungsprojekte 2.008.01 und 3.027.01, a. a. O.
- [5] aus dem Forschungsprogramm 1973/74 die Forschungsprojekte 3.026.01 und 4.012.04, a. a. O.
- [6] BBF, F 3: Verfahren des BBF für die Erstellung beruflicher Curricula, beschlossen vom Hauptausschuß in der Sitzung vom 19./20. 3. 1973.
- [7] Vgl. vom Hauptausschuß des BBF beschlossene Listen der zu überarbeitenden Ausbildungsordnungen in den Forschungsprogrammen 1972/73 und 1973/74 des BBF in den Projekten 3.026.01 und 4.012.04, a. a. O.
- [8] Vgl. hierzu die vervielfältigten Manuskripte des BBF:
Fink, E.: Zur Entwicklung von Hypothesen für die Erstellung von Kriterien für Ausbildungsberufe und Ausbildungsordnungen, o. J. (1973);
Rüger, S.: Grundlagen und Materialien zur Entwicklung von Hypothesen für die Erstellung von Kriterien für Ausbildungsberufe und Ausbildungsordnungen, Themen: Berufliche Autonomie – Berufsanalyse/Berufsprägnose – Berufsfeldforschung, Juni 1973; Boehm, U., Mende, M., Riecker, P. und Schuchhardt, W.: Qualifikationsstruktur und berufliche Curricula, Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 20, Hannover 1974, Schroedel.
- [9] Adler, T., Fink, E., Kleinschmidt, R. und Rüger, S.: Grundlagen für die Beurteilung von Initiativen zur Er- und/oder Überarbeitung beruflicher Curricula in oder unter Beteiligung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung, 2. Entwurf (vervielf. Manuskript), Berlin 1973
- [10] Vgl. Fink, E. und Rüger, S., a. a. O.
- [11] Adler, S.: Arbeitspapier zum Forschungsprojekt 4.013.04, Problemanalyse, Einstieg und grundsätzliche Überlegungen zum Forschungsprojekt „Entwicklung von Kriterien zur Begutachtung beruflicher Erwachsenenbildungsmäßigkeiten“, insbesondere zur Erstellung eines vorläufigen Kriterienkataloges (vervielf. Manuskript), Berlin 1973
- [12] Vgl. hierzu als Beispiele:
Reisse, W.: Vorschlag für die Verwendung der Termini: „Curriculum“ und „Curriculumforschung“, in: Mitteilungen des BBF 1/72, Berlin, S. 7–25;
- [13] Elbers, D.: Beiträge der allgemeinen Curriculumtheorie für die Entwicklung beruflicher Curricula, ZfB 2/73, S. 39–44;
- [14] Vgl. laufendes Forschungsprojekt 2.009.02 des BBF. Modelle zur Berufsgrundbildung, a. a. O.
- [15] Vgl. laufendes Forschungsprojekt 5.017.03: Entwicklung von Lehr- und Mehrmediensystemen für die berufliche Bildung einschließlich Kosten-Nutzen-Modellen, a. a. O.
- [16] Kirchner, J.-H., Rohmert, W., Volpert, W., Porschlegel, H. und Schrick, G.: Arbeitswissenschaftliche Studien zur Berufsbildungsforschung, Ansätze zu einer interdisziplinären Forschungsstrategie, Schriften zur Berufsbildungsforschung, Band 3, Hannover 1973, Schroedel
Ferner, W.: Die Analyseontologie, Eine Arbeitsmethode zur Festlegung von Ausbildungselementen und deren Verknüpfungen zu Ausbildungseinheiten, Schriften zur Berufsbildungsforschung, Band 4, Hannover 1973, Schroedel.
- [17] Ferner, W., a. a. O.
- [18] Elbers, D., a. a. O., S. 43.
- [19] Boehm, U., u. a., a. a. O., S. 255.
- [20] Mertens, D.: Überlegungen zur Frage der Identifizierung und Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Erst- und Weiterbildungssystem, Unveröffentlichtes Manuskript, Erlangen 1972, S. 10, hier zitiert nach Boehm u. a., a. a. O., S. 114.
- [21] Porschlegel, H.: Zum Beitrag der Arbeitswissenschaft zur Berufsbildungsforschung, ZfB 3/72, S. 1–10.
- [22] Kern, H. und Schumann, M.: Industriearbeit und Arbeitsbewußtsein. Eine empirische Untersuchung über den Einfluß der aktuellen technischen Entwicklung auf die industrielle Arbeit und das Arbeiterbewußtsein, Frankfurt/M. 1970.
Baethge, M., Gerstenberger, F., Kern, H., Schumann, M., Stein, H. W. und Wienemann, E.: Produktion und Qualifikation, Eine Vorstudie zur Untersuchung von Planungsprozessen im System der beruflichen Bildung, Schriften zur Berufsbildungsforschung, Band 14, Hannover 1974, Schroedel.
- [23] Oppelt, C., Schrick, G., Bemmer, A.: Gelernte Maschinenschlosser im industriellen Produktionsprozeß Determinanten beruflicher Autonomie an Arbeitsplätzen von Facharbeitern und Technischen Angestellten in der Westberliner Industrie, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Studien und Berichte, Band 25, Berlin 1972
- [24] Kirchner, H. und Rohmert, W.: Problemanalyse zur Erarbeitung eines arbeitswissenschaftlichen Instrumentariums für Tätigkeitsanalysen, in: Kirchner u. a., a. a. O., S. 9–48.
- [25] Hierbei ist ein breites Verständnis von Arbeitswissenschaft erforderlich, das über die tayloristischen Ansätze hinausgeht, vgl. hierzu Gesellschaft für Arbeitswissenschaft e. V., Zur Rolle der Arbeitswissenschaft in der Gesetzgebung, Frankfurt/M. 1973
- [26] Vgl. Baethge, M. u. a., a. a. O.; derzeit ist eine weitere Vorarbeit für die Entwicklung eines empirischen Instrumentariums an das SOFI, Göttingen, durch das BBF in Auftrag mit dem Titel: Planung der beruflichen Bildung (Vorstudie im Rahmen des Forschungsprojekts 1.015.01 des BBF);
Volpert, W.: Möglichkeiten und Probleme einer Handlungsstrukturanalyse industrieller Tätigkeiten, Projektbericht (im Auftrag des BBF), Berlin 1973, unveröffentlichtes Manuskript.
Ungeklärt ist derzeit, ob und in welcher Form rollentheoretische Ansätze im Zusammenhang mit Analysen von Arbeitssituationen weiterentwickelt werden sollen. In diesem Kontext verdienen die Überlegungen von W. Lemper eine besondere Prüfung: Soziale Rolle und berufliche Sozialisation, in: DtBFsch 69 (1973), S. 671–687.

Alfons Dörschel

Bemerkungen zur politischen Dimension einer berufspädagogischen Reform

1.

Eine zeittypische Erscheinung ist die schnelle Gewöhnung an neu aufkommende Sprachformeln und -zusammensetzungen. Sei es Mangel an Vorwissen über das Gewordene und die Zusammenhänge, sei es Unlust am Reflektieren überhaupt oder die Neigung, sich der Mode zu beugen, um nicht als unprogressiv zu gelten – das eilige Mitmachen im Sprachgebrauch verändert die Dinge, um die es geht. Es vermag ihren ursprünglichen Sinngehalt zu reduzieren, ihn um exogene Elemente zu erweitern und damit umzubestimmen, unzulässig zu vereinfachen oder gar zu verfälschen. So hat gleichsam über Nacht der Ausdruck „Lernort“ die bisherigen Bezeichnungen „Bildungsstätte“, „Lebensstätte“ und „pädagogische Situation“ verdrängt, der Begriff „Bildung“ muß sich gefallen lassen, weitestgehend in die Wortzusammensetzung „Bildungspolitik“ integriert zu werden, und der primär pädagogische Begriff „Lehrling“ weicht aus antitraditionellen und pseudoemanzipatorischen Bestrebungen der verbalen Notlösung „Auszubildender“. Ein spezifisches – politisches – Folgerungsdenken setzt ein, wenn von „Demokratisierung“ des Bildungswesens und von „Emanzipation“ in der Bildung gesprochen wird oder der reformpädagogische Begriff der „Selbsttätigkeit“ vom Begriff der „Mitbestimmung“ im politischen Sinngebrauch abgelöst wird.

Die pädagogische Sinnverarmung und die Neutralisierung des Pädagogischen kennzeichnen den Begriff „Lernort“, wenn das isolierende Denken dabei vor allem oder nur die instrumentellen Funktionen (des Lernens – Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten u. ä.) in Schule und Betrieb hervorhebt und die **existentielle** Bedeutung dieser Sozialgebilde im ganzen für den einzelnen zumindest unterbewertet, wenn nicht ganz außer acht läßt. Im „Lernort“ sammeln sich Vermutung und Potenz eines Reglements, das zum Lern-„Erfolg“ führen soll, in der existenzpädagogischen Konzeption („pädagogische Situation“) heben die relative Freiheit der Spielräume (des Denkens und Tuns) und das Risiko des Scheiterns das absolute Reglement auf.

Reglementierendes Denken in der Bildung bestimmt auch den Begriff „Bildungspolitik“, je nach der Intensität und dem Umfang der weltanschaulichen Einschränkung, die eine jeweilige Politik der Bildung überhaupt zumutet. Ein Paradoxon wäre eine Politik der reinen (freien) Menschenbildung. Wer sollte sie vertreten?

„Demokratisierung“, „Emanzipation“ und „Mitbestimmung“ entsprechen bei aller Vagheit der Auslegung Tendenzen zunehmender Politisierung auch im Sprachgebrauch. Wie bei den vorhergehenden Beispielen des Lernortes und der Bildungspolitik treffen hier Überlegungen zusammen, die weniger an primär pädagogische individuell-personale Anliegen in ihrer sozialen Einbindung anknüpfen als an systematisch-objektive und imperative Strukturen, wie sie in Programmen von (sich politisch verstehenden und politischen) Großgruppen enthalten sind.

2.

Aus den aktuellen Bezügen heraus sollen die einleitenden Bemerkungen nun zu kategorialen Betrachtungen weiterführen, um schließlich einige grundsätzliche Hinweise darüber zu ermöglichen, welcher Stellenwert dem Politischen in einer berufspädagogischen Reform zukommt oder zukommen

kann. Es geht dabei um die drei Grundkategorien Macht, Hingabe (Opfer) und Reform.

Hinter jedem politischen Denken und Handeln steht das Motiv der Machtgewinnung. Wenn bildungspolitische Vorstellungen durchgesetzt werden, so ist (politische, in der Demokratie Mehrheits-) Macht legal und sinnvoll eingesetzt worden, um erwünschte Ziele zu verwirklichen und nicht erwünschte zu verdrängen. Grundsätzlich sind drei Formen des politischen Machtgebrauchs denkbar:

- (a) Machtgebrauch um ihrer selbst willen („Machtpolitik“ i. e. S.),
- (b) Machtgebrauch primär zur Realisierung von politischen Zielen von Mehrheiten, die weitgehend im Konsensus stehen („Parteipolitik“),
- (c) Machtgebrauch primär als Vollzug sachgesetzlicher Notwendigkeiten („autonome Politik“ als Kultur-, Schul-, Gesundheitspolitik u. ä.). In der politischen Wirklichkeit durchdringen sich diese drei Formen zuweilen unmerklich, doch die bemerkbar bleibenden Dominanten dieser oder jener Form bestimmen letztlich, was für eine politische Intention einer Reform zugrundeliegt. Die kann nach dem Gesagten sehr verschieden aussehen.

Der politischen Kategorie der Macht steht die pädagogische der Hingabe gegenüber. Sie erhebt den Anspruch an den Erzieher, die Anliegen des anderen Menschen zu seinen eigenen zu machen, in die Form des Verbs gebracht, ihm zu helfen, immer mehr selbstständig mit dem Leben fertigzuwerden. Der Primat des personalen Bezugs bleibt im Aspekt der pädagogischen Hingabe auch dann erhalten, wenn dabei Sachentscheidungen, zum Beispiel die angemessene Auswahl von Lerninhalten, zu treffen sind. Der Wille zur Selbstdurchsetzung ist auch ihr wie der Macht eigen, nur wendet sich diese Willenskraft gerade gegen alles Machtstreben, sei es in der Erzieherpersönlichkeit selbst oder in den gesamten Gegebenheiten der pädagogischen Situation. In der Spannung zwischen Macht und Hingabe, Politischem und Pädagogischem realisiert sich ständig und überall Erziehung und Bildung von Menschen. In dieser Spannung, dem permanenten Vorhandensein und Wirken beider Pole, liegt die existentielle Bedeutung des ganzen Vorgangs für alle Betroffenen.

Die Kategorie der Reform erschließt sich den beiden vorgenannten vom Sinn des Erneuerungsdenkens her in spezifischer Weise. Reform kann als innere und äußere verstanden werden. Geht es um Wandlungen der pädagogischen Einstellung des Erziehers, um die Revision seiner Grundkonzeptionen des pädagogischen Aktes, um eine neue Sicht des Eduandus u. ä., so ist die innere Reform, die Erneuerung der Binnenbeziehungen der in der pädagogischen Situation Betroffenen samt den relevanten Sachbeziehungen gemeint. Handelt es sich primär um Organisationsfragen, Rechtsregelungen, materiale Vorbestimmungen (z. B. Lehrpläne), so gewinnt die äußere Reform Kontur. Ein Zusammendenken mit den vorgenannten Kategorien der Hingabe und Macht liegt nahe. Alles zur inneren Reform der Erziehung Gehörige neigt dem zu, was mit pädagogischer Hingabe umschrieben wurde. Dagegen erschließen sich die Gegebenheiten einer äußeren Reform sinngemäß eher dem Machtzugriff des Politischen. Eine rigorose Trennung beider ist sachlogisch nicht möglich, pädagogisch auch nicht erwünscht und von den in Frage stehenden Lebensstrukturen her gesehen nicht vonnö-

ten, wenn nur die jeweils dominierenden Tendenzen der Macht und Hingabe, des Politischen und Pädagogischen im Bewußtsein klar hervortreten.

3.

Aus diesen grob und umrißartig skizzierten gedanklichen Zusammenhängen lassen sich einige Konsequenzen zum Verständnis und zur Tragweite der politischen Dimension einer berufspädagogischen Reform ziehen.

1. These: Das Politische darf im Reformdenken kein absolutes Übergewicht erhalten. Bei der reformorientierten Bildungspolitik muß es um Bildung **und** Politik gehen, nicht um Bildung im Dienste der Politik überhaupt, einer bestimmten Zielkonzeption derselben oder gar um Bildung als bloßes Objekt der Macht- oder Parteipolitik.

2. These: Politische Machtvorstellungen im Reformdenken dürfen sich nur bis an die Grenzen bewegen, hinter denen die personalen Lebensbezüge des einzelnen ein auch grundgesetzlich abgesichertes Schutzrecht genießen. Inwieweit die hierbei vielberufene „Chancengleichheit“ als politisches Argument für notwendige Reformen pädagogisch relevant werden kann, ist nicht primär durch objektive Setzungen (Organisa-

tion des Bildungswesens in Primar- und Sekundarstufe, Durchlässigkeit u. ä.) im voraus abzusichern, sondern wird von dem entschieden, der die gebotene (objektive) Gleichheit der Chancen unter persönlichen Verzichten zu ergreifen und nutzen bereit ist (Aspekt der Spontaneität).

3. These: Radikalität bildungspolitischen Reformdenkens setzt sich dem Widerspruch aus, das Politische zu verabsolutieren, indem das traditionell Gewordene in pädagogisch bedeutsamen Bereichen eliminiert wird.

4. These: Organisations- und Rechtsfragen bieten sich dem Reformpolitiker am ehesten als gangbare Kompromißfelder an. Aber auch organisatorische und rechtliche Wandlungen beeinflussen das Verhältnis der Vorreformgenerationen zu den Nachreformgenerationen. Die Effekte können die ganze Skala vom destruktiven Konflikt bis zur konstruktiven Überzeugung umfassen.

5. These: Eine autonome berufspädagogische Reformpolitik bleibt ein wünschenswertes Wagnis. Doch welche Politik in irgendeiner Epoche begäbe sich freiwillig ihrer Machtinstrumente, nur um einem notwendigen Anliegen des gegenwärtigen und zukünftigen Lebens **an sich** zu dienen?

NEUERSCHEINUNG

Produktion und Qualifikation. Eine Vorstudie zur Untersuchung von Planungsprozessen im System der beruflichen Bildung

von Martin Baethge, Friedrich Gerstenberger, Horst Kern, Michael Schumann, Hans Wolfram Stein und Elisabeth Wienemann, Soziologisches Forschungsinstitut (SOFI), Göttingen

Schriften zur Berufsbildungsforschung, Band 14 — 140 Seiten, DIN B 5, Snolin DM 16,—

Die Untersuchung des Verhältnisses von übergreifenden bildungspolitischen Zielsetzungen wie Chancengleichheit und Mobilität zu den technisch-ökonomischen Anforderungen des Beschäftigungssystems und darauf aufbauend die Anpassung der Berufsbildung an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung sind eine zentrale Aufgabe des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung.

Das Autorenteam setzt sich mit dem gegenwärtigen Stand der wissenschaftlichen Forschung zum Verhältnis von Qualifikationsstruktur und Produktionsentwicklung kritisch auseinander und entwickelt mit Hilfe einer Analyse statistischen Materials einen eigenen bildungssoziologischen Ansatz zur theoretischen Neubestimmung dieses Verhältnisses.

Eines der wesentlichen Ergebnisse dieser Problemanalyse, die als Vorstudie für eine bereits in Auftrag gegebene empirische Untersuchung anzusehen ist, ist der Nachweis der Elastizität im Verhältnis von Produktion und Qualifikation, d.h. der bereits früher vertretenen Auffassung, daß eine Erhöhung des technischen Niveaus keineswegs zwingend eine Erhöhung der Qualifikationsanforderungen bedingt. Die Ursache hierfür sehen die Autoren in dem Versuch der Betriebe, durch Veränderungen der Produktionstechnik und der Arbeitsorganisation die Produktivkraft der Arbeit auf der Basis des bereits vorhandenen Qualifikationspotentials zu steigern. Aus dieser Erkenntnis ergeben sich Fragestellungen für die in Aussicht gestellte Untersuchung.

Mitteilungen des BBF

Ergebnisse der Überprüfung berufsbildender Fernlehrgänge

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

Vom BBF erteiltes Gütezeichen für Fernlehrgänge



Kurzbeschreibung Nr. 78

Fernlehreinrichtung:

Verlag Alfred Halscheidt,
7920 Heidenheim, Verdistraße 19

Lehrgangsbezeichnung:

Textilveredlung

Lehrgangsziel:

Vermittlung von Grundlagenkenntnissen in der Textilveredlung, die für eine Grund- und Fachbildung auf diesem Gebiet notwendig sind.

Lehrgangsinhalt:

Textilrohstoffe – Allgemeines Rechnen – Fachrechnen aus der Textilveredlung. Textilchemie: Grundlagen der allgemeinen und anorganischen Chemie zum Verständnis der textiltechnischen Vorgänge in der Naßveredlung – Grundlagen der organischen Chemie. Textilveredlungsverfahren: Sengen – Entschlichen – Beuchen – Mercerisieren – Bleichen; Naßveredlung der Wolle – Naßveredlung der Seide – Naßveredlung von synthetischen Faserstoffen; Trockenappretur – Rauen – Ratinieren – Scheren – Pressen – Spezial- und Hochveredlungsverfahren; Veredlungsmaschinen – Textilhilfsmittel – Farbstoffkunde – Webwarenkunde – Physik unter Berücksichtigung des Fachgebietes Textilveredlung. Verfahren, Auswertung, Maschinen bei der Färberei-Textilveredlung und der Druckerei-Textilveredlung.

Adressatengruppe:

Teilnehmer mit Hauptschulabschluß sowie einer mindestens einjährigen Berufspraxis in der Textilveredlung.

Lehrgangsdauer:

4 Semester

Umfang des Lehrmaterials:

25 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 820 Seiten.

Lehrgangskosten:

bei Barzahlung: 717,50 DM
bei Ratenzahlung: 717,50 DM

bei Vorauszahlung des Gesamtbetrages gewährt die Fernlehreinrichtung 5 % Skonto.

Kurzbeschreibung Nr. 79

Fernlehreinrichtung:

Dr.-Ing. Paul Christiani GmbH
Technisches Lehrinstitut und Verlag,
7750 Konstanz, Hermann-Hesse-Weg 2

Lehrgangsbezeichnung:

Elektronik-Labor

Lehrgangsziel:

Vermittlung von Grundkenntnissen der Elektronik (mit Hilfe experimenteller Versuche und anschließender theoretischer Deutung) sowie von Fertigkeiten im Aufbau und der Erprobung elektronischer Schaltungen.

Lehrgangsinhalt:

Praktikum: Durchführung von zahlreichen Experimenten unter Verwendung der gebräuchlichen elektronischen Bauelemente wie: Widerstände, Kondensatoren, Spulen, Dioden, Transistoren, Triacs u. a.

Theoretische Grundlagen (abgeleitet aus den Erfahrungen des Praktikums): Leitfähigkeit, Leitwerte, Ohmsches Gesetz; Arbeit und Leistung: Magnetismus; Kennlinien, Felder, Kapazität, Induktivität, Transformator, Schaltverhalten, Temperaturabhängigkeit, Frequenz, Frequenzgang, Ersatzgrößen, Schwingkreis; Bandbreite und Bandfilter; Relais; Modulation (AM/FM); Demodulation.

Adressatengruppe:

Teilnehmer mit Hauptschulabschluß

Lehrgangsdauer:

4–5 Semester

Umfang des Lehrmaterials:

25 Lehrbriefe mit insgesamt 900 Seiten. Experimentierplatten, elektronische Bauteile und Geräte zum Experimentieren.

Lehrgangskosten:

bei Barzahlung: 1 440,— DM
bei Ratenzahlung: 1 600,— DM

Kurzbeschreibung Nr. 80

Fernlehreinrichtung:

Studiengemeinschaft Werner Kamprath
Darmstadt KG,
6102 Pfungstadt, Ostendstraße 3

Lehrgangsbezeichnung:

Hochbauingenieur B 284/3

Lehrgangsziel:

Vorbereitung auf die Ingenieurprüfung der Fachrichtung Hochbau (als institutsinterne Prüfung und/oder als staatliche Externenprüfung).

Lehrgangsinhalte (u. a.):

Deutsch – Sozial-, Rechts- und Wirtschaftskunde – Mathematik: Zahlenrechnen, Arithmetik, Algebra, Planimetrie, Stereometrie, Trigonometrie, Stabrechnen, analytische Geometrie – Physik: Mechanik, Wärmelehre, Akustik, Elektrizitätslehre – Darstellende Geometrie und Projektionslehre – Technische Mechanik: Dynamik, Hydromechanik – Baustatik – Festigkeitslehre – Baustoffkunde und Bauchemie – Bauzeichnungen: Grundlagen des Bauzeichnens, perspektivisches Zeichnen, Grundlagen des Bauentwurfs, Freihandzeichnen – Baukonstruktionslehre – Gebäudekunde und Entwerfen – Beton- und Stahlbetonbau – Bemessung von Stahlbetonbauteilen – Stahlbau – Holzbau – Baubetriebslehre: Wohnungsbaufinanzierung – Haustechnik – Stadtbau – Baugeschichte – Bauwissenschaften – Vermessungskunde.

Adressatengruppe:

Teilnehmer mit Hauptschulabschluß und mehrjähriger Berufspraxis im Baugewerbe.

Zulassungsvoraussetzungen für die externe staatliche Ingenieurprüfung: Fachhochschulreife oder allgemeine Hochschulreife (Abitur) sowie eine mehrjährige einschlägige Berufspraxis. Da in den Bundesländern die Zulassungsvoraussetzungen unterschiedlich geregelt sind, wird empfohlen, rechtzeitig bei der jeweils zuständigen Fachhochschule oder bei der Schulaufsichtsbehörde Einzelheiten zu erfragen.

Lehrgangsdauer:

10 Semester einschließlich Nahunterricht (10 Seminarwochen) und einer Prüfungswoche mit insgesamt 616 Stunden.

Umfang des Lehrmaterials:

139 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 5000 Seiten

Lehrgangskosten:

bei Barzahlung: 3 997,— DM
bei Ratenzahlung: 6 039,— DM
(61 Monatsraten à 99,— DM)

Seminargebühren: 1 800,— DM
Prüfungswoche: 210,— DM

Gesamtkosten bei Barzahlung:

6 007,— DM

Gesamtkosten bei Ratenzahlung:

8 049,— DM

Kurzbeschreibung Nr. 81

Fernlehreinrichtung:

Studiengemeinschaft Werner Kamprath
Darmstadt KG,
6102 Pfungstadt, Ostendstraße 3

Lehrgangsbezeichnung:

Hochbauingenieur D 284/3

Lehrgangsziel:

Vorbereitung auf die Ingenieurprüfung
der Fachrichtung Hochbau
(als institutsinterne Prüfung und /oder
als staatliche Externenprüfung).

Lehrgangsinhalte (u. a.):

Sozial-, Rechts- und Wirtschaftskunde,
Betriebswirtschaftslehre, Volks-
wirtschaftslehre — Mathematik: Potenz-
gesetze, logarithmische Berechnungen,
Wurzelsätze, Wachstumsgesetze,
Zinseszinsrechnung — Technische
Mechanik — Festigkeitslehre — Bau-
statik: Statisch bestimmte Systeme,
Durchlaufträger und Rahmen,
Crossverfahren — Baustoffkunde:
Dämm- und Isolierstoffe, Holz als
Baustoff, bituminöse Baustoffe —
Bauzeichnen — Baukonstruktionslehre:
Dacharten — Fenster und Türen,
Schallschutz, Innenausbau — Beton-
und Stahlbau — Baubetriebslehre —
Haustechnik — Städtebau — Bau-
geschichte.

Adressatengruppe:

Teilnehmer mit Technikerabschluß
im Baugewerbe.

Zulassungsvoraussetzungen für die
externe staatliche Ingenieurprüfung:
Fachhochschulreife oder allgemeine
Hochschulreife (Abitur) sowie eine
mehrjährige einschlägige Berufspraxis.
Da in den Bundesländern die
Zulassungsvoraussetzungen unter-
schiedlich geregelt sind, wird
empfohlen, rechtzeitig bei der jeweils
zuständigen Fachhochschule oder bei
der Schulaufsichtsbehörde Einzelheiten
zu erfragen.

Lehrgangsdauer:

6 Semester einschließlich Nah-
unterricht (6 Seminarwochen) und einer
Prüfungswoche mit insgesamt
388 Stunden.

Umfang des Lehrmaterials:

80 Lehrbriefe mit insgesamt
ca. 3100 Seiten

Lehrgangskosten:

bei Barzahlung: 2 767,— DM
bei Ratenzahlung: 3 663,— DM
(37 Monatsraten à 99,— DM)

Seminargebühren: 1 080,— DM

Prüfungswoche: 210,— DM

Gesamtkosten bei Barzahlung:

4 057,— DM

Gesamtkosten bei Ratenzahlung:

4 953,— DM

Kurzbeschreibung Nr. 82

Fernlehreinrichtung:

Studiengemeinschaft Werner Kamprath
Darmstadt KG,
6102 Pfungstadt, Ostendstraße 3

Lehrgangsbezeichnung:

Wirksame Korrespondenz

Lehrgangsziel:

Vermittlung von Kenntnissen auf dem
Gebiet des kaufmännischen Schrift-
verkehrs.

Lehrgangsinhalt:

Formen und Arten der Korrespondenz:
Korrespondenz im Warenverkehr
(Werbung, Anfrage, Angebot, Be-
stellung, Bestellungsannahme,
Kaufverträge, Versandanzeige,
Rechnung, Mängelrüge, Lieferungs-
verzug, Annahmeverzug, Zahlungs-
verzug, Zahlungsverkehr, Zahlu-
ngsanzeige, Zahlungsschwierigkeiten,
Wechselverkehr, Bankverkehr).
Korrespondenz im Personalwesen
(Bewerbungen, Zeugnis, Kündigung,
Vollmacht).

Korrespondenz mit Behörden.

Regeln für das Maschinenschreiben.

Adressatengruppe:

Teilnehmer mit Hauptschulabschluß
(Volksschulabschluß) und kauf-
männischen Vorkenntnissen sowie
Fertigkeiten im Maschinenschreiben.

Lehrgangsdauer:

6 Monate

Umfang des Lehrmaterials:

6 Lehrbriefe mit insgesamt
ca. 350 Seiten.

Lehrgangskosten:

bei Barzahlung: 531,— DM
bei Ratenzahlung: 553,— DM
(1. Rate à 158,— DM,
5 Monatsraten à 79,— DM)

Kurzbeschreibung Nr. 83

Fernlehreinrichtung:

Dr.-Ing. Paul Christiani GmbH
Technisches Lehrinstitut und Verlag,
7750 Konstanz, Hermann-Hesse-Weg 2

Lehrgangsbezeichnung:

Konstruieren

Lehrgangsziel:

Einführung in die Grundlagen des
Konstruierens.

Lehrgangsinhalte (u. a.):

Grundlagen: Kraftfluß — Freiheits-
grade — Arten von Führungen —
Gelenke — Kupplungen — Toleranten —
Passungen — Arten von Bewegungen,
Beispiele für deren Erzeugung —
Dauerfestigkeit und Kerbwirkung —
Vorrichtungen — Schweißkonstruk-
tionen — Getriebe und -berechnung.
Konstruieren: Körperansichten —
Geometrische Konstruktionen — Durch-
dringungen — Exemplarische Durch-
führung einfacher Konstruktionen.

Adressatengruppe:

Teilnehmer mit Technikerabschluß der
Fachrichtung Maschinenbau bzw.
mit gleichwertigen Kenntnissen.

Lehrgangsdauer:

ca. 2–3 Semester

Umfang des Lehrmaterials:

12 Lehrbriefe mit insgesamt 430 Seiten

Lehrgangskosten:

bei Barzahlung: 507,60 DM
bei Ratenzahlung: 564,— DM
(12 Monatsraten à 47,— DM)

Kurzbeschreibung Nr. 84

Fernlehreinrichtung:

Bundeskademie für musikalische
Jugendbildung Trossingen,
7218 Trossingen 1, Postfach 114

Lehrgangsbezeichnung:

Qualifikation für rhythmische Erziehung
in Kindergarten und Musikschule.

Lehrgangsziel:

Anpassung an neuere Erkenntnisse
in der Pädagogik unter besonderer
Berücksichtigung der Sensomotorik.

Lehrgangsinhalte:

Es werden Kenntnisse und Fertigkeiten
vermittelt, die dem Lehrgangsteil-
nehmern eine fachliche Spezialisierung
im Bereich rhythmischer Erziehung
ermöglichen, und zwar durch Be-
wegungserziehung, Rhythmisierung und
Methodik der Rhythmisierung, Elementare
Musiklehre, Bewegungsspiele und
Improvisation.

Adressatengruppe:

Teilnehmer, die eine abgeschlossene
pädagogische Berufsausbildung sowie
fachpraktische Erfahrungen haben und
während der Teilnahme am Fern-
lehrgang einschlägig beruflich tätig
sind. Außerdem sollte jeder Teilnehmer
verfügen über gute allgemeine
Musikalität, ein gutes Gehör etc.
(musikalische Qualifikation), über gute
körperliche Bewegungsveranlagung
(rhythmische Musikalität) und gute
allgemeine Kreativität und Phantasie
(kreativ-improvisorische Begabung).

Lehrgangsdauer:

20 Monate einschließlich 6 Nahunter-

richtsphasen mit insgesamt 174 (6 × 29) Stunden. Die 1. Nahunterrichtsphase dient als Testlehrgang und wird dem Fernlehrgang vorangestellt.

Umfang des Lehrmaterials:

Zum Lehrgang gehören Fachbücher, fachbezogene Schriften und eine Vielzahl von Aufgaben und Übungen (ca. 1145 Seiten) sowie Schallplatten. Auf ergänzende Literatur wird hingewiesen.

Lehrgangskosten:

Gesamtkosten (einschließlich Nahunterricht) 1 430,— DM.

Die Kosten werden in folgenden Teilzahlungen fällig:

200,— DM vor der 1. Nahunterrichtsphase (100,— DM Aufnahmegebühr, 100,— DM Nahunterrichtsgebühr)

80,— DM für Unterkunft und Verpflegung zu Beginn jeder Nahunterrichtsphasen (6 × 80,— DM = 480,— DM)

100,— DM Unterrichtsgebühren zu Beginn jeder weiteren Nahunterrichtsphase (5 × 100,— DM = 500,— DM)

100,— DM Prüfungsgebühr

150,— DM Lehrmittelkosten verteilen sich auf die gesamte Lehrgangsdauer.

Für die Teilnahme an diesem Lehrgang gewähren die Arbeitsämter – wenn die dafür geforderten Voraussetzungen erfüllt sind – Leistungen im Rahmen der individuellen Förderung der beruflichen Fortbildung und Umschulung nach dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG).

Kurzbeschreibung Nr. 85

Fernlehreinrichtung:

Studiengemeinschaft Werner Kamprath Darmstadt KG,
6102 Pfungstadt, Ostendstraße 3

Lehrgangsbezeichnung:

Bauzeichner B 512/4

Lehrgangsziel:

Vorbereitung auf die Prüfung als Bauzeichner (als institutsinterne Prüfung und/oder als Externenprüfung vor einer Industrie- und Handelskammer, IHK).

Lehrgangsinhalte (u. a.):

Allgemeines Wissen: Gemeinschaftskunde, Staatskunde – **Fachrechnen:** Arithmetik und Algebra, Winkel- und Dreieckslehre, Oberfläche und Volumen einfacher Körper, Winkelfunktionen, Stabrechnen, Tabellenrechnen –

Physik: Mechanik, Wärmelehre, Optik, Akustik, Elektrizitätslehre – **Baustoffkunde:** Bauglas und Glaserzeugnisse,

Eisen und Stahl, Nichteisenmetalle, Steine und Bindemittel, Dämm- und Isolierstoffe, Kunststoffe – **Darstellende Geometrie:** Schnitte, Durchdringungen, Abwicklungen,

Perspektivenkonstruktion – **Bau-**

zeichnen: Grundrisse, Schnitte, Ansichten, Beschriftung, Darstellungsweisen, Inhalt von Bauzeichnungen, Bauaufnahmen, Freihandzeichnen, Darstellung einfacher Körper –

Baukonstruktionslehre: Tragfähigkeit, einfache Gründungen, Schornsteine, Putz und Anstrich, Dächer, Treppen, Wärme- und Schallschutz, Fachwerkwände – **Einführung in die Baustatik:** Kräfte- und Kraftsysteme, Träger auf zwei Stützen, Momentenermittlung, Krag- und Gerberträger, Cremona-Plan – **Baubetriebslehre:** Einrichten der Baustelle, Beton, Zementprüfungen, Schalungen – Haustechnik – Einführung in die Bauentwurfslehre.

Adressatengruppe:

Teilnehmer mit Hauptschulabschluß Zulassungsvoraussetzungen für die Externenprüfung vor der IHK: Hauptschulabschluß (gute Noten in den Fächern Zeichnen, Rechnen und Raumlehre sind nachzuweisen) sowie eine mindestens 6jährige einschlägige berufliche Tätigkeit (davon mindestens 18 Monate Baustellenpraxis). Von diesen Bedingungen kann unter bestimmten Voraussetzungen abgesehen werden. Auskünfte erteilen die jeweils zuständigen Industrie- und Handelskammern.

Lehrgangsdauer:

2 Semester

Umfang des Lehrmaterials:

39 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 1500 Seiten.

Lehrgangskosten:

bei Barzahlung: 864,— DM
bei Ratenzahlung: 1 027,— DM
(13 Monatsraten à 79,— DM)

Kurzbeschreibung Nr. 86

Fernlehreinrichtung:

Dr. Atzler, Fernlehrgänge zur Vorbereitung auf die juristischen Staatsprüfungen,
7953 Bad Schussenried 1,
St.-Veit-Straße 1

Lehrgangsbezeichnung:

Fernlehrgang zur Vorbereitung auf die erste juristische Staatsprüfung (Referendarprüfung).

Lehrgangsziel:

Vorbereitung auf die erste juristische Staatsprüfung (Referendarprüfung) und zwar parallel (ergänzend, unterstützend) zum obligatorischen Universitätsstudium.

Bei individuell erstellten Studienplänen können Teile des Lehrgangs auch auf einzelne Übungsscheine vorbereiten oder als Repetitorium dienen.

Lehrgangsinhalte:

Zivilrecht:

Recht des bürgerlichen Gesetz-

buches (allgemeiner Teil, Recht der Schuldverhältnisse, Sachenrecht, Familienrecht, Erbrecht), Handels- und Gesellschaftsrecht, Wertpapierrecht, Zivilprozeßrecht, Zwangsvollstreckungsrecht, Grundbuchrecht, rechtliche Fragen nach der Konkurs- und Vergleichsordnung sowie dem Anfechtungsgesetz, Arbeitsrecht;

Strafrecht: Allgemeiner und besonderer Teil:

Öffentliches Recht:

Allgemeines Verwaltungsrecht, Verwaltungsprozeßrecht, Staatsrecht einschließlich Notstands- und Verfassungsverfahrensrecht;

Klausuren aus dem Zivilrecht, Strafrecht und öffentlichem Recht, Arbeitsrecht.

Besondere Klausurenkurse (15–35 Klausuren) können nach Vereinbarung zusammengestellt werden.

Adressatengruppe:

Teilnehmer mit Hochschulreife, die den Lehrgang zum Hochschulstudium begleitend durcharbeiten wollen und über die Fähigkeit zu logischem und konstruktivem Denken verfügen.

Lehrgangsdauer:

Sie richtet sich grundsätzlich nach den jeweiligen Bedürfnissen und individuellen Studienplänen der einzelnen Teilnehmer.

Bei Bearbeitung des Gesamtlehrgangs muß gerechnet werden:

1 Jahr bei intensiver täglicher Arbeit nur am Lehrgang
3½ Jahre bei studienbegleitender Bearbeitung vom Anfang des Studiums bis zum Examen (ca. 10–15 Stunden wöchentlich).

Umfang des Lehrmaterials:

Der Gesamtlehrgang umfaßt zur Zeit 6 Fachbücher (gedrucktes Material) und 99 Skripten (vervielfältigtes Material); hierzu gehören: dogmatische Hefte, Vertiefungshefte und Klausurenhefte mit insgesamt ca. 8100 Seiten. Der Umfang richtet sich im übrigen bei individuell erstellten Studienplänen nach den unterschiedlichen Bedürfnissen der Teilnehmer.

Lehrgangskosten:

Bei Bezug des Gesamtlehrgangs bei Bar- oder Ratenzahlung (die Höhe der jeweiligen Rate kann der Teilnehmer selbst bestimmen).

- a) Eigentumserwerb am gedruckten Material; Rückgabe der vervielfältigten Lieferungen jeweils innerhalb von 4 Monaten (mietweise Überlassung) 697,10 DM
- Gesamtpreis bei Gesamtberechnung und Vorauszahlung innerhalb von 4 Wochen nach Bestellung 629,— DM

Bei mietweiser Überlassung des vervielfältigten Materials bis zum Examen kommt ein Aufschlag hinzu, der von der Dauer der Miete abhängt.	Gesamtpreis bei Gesamtbezug und Vorauszahlung innerhalb von 4 Wochen nach Bestellung 852,— DM
b) Gesamtbezug bei Eigentums-erwerb auch am verviel-fältigten Material 952,10 DM	Im übrigen richten sich die Kosten nach den jeweiligen Lieferungen aufgrund der individuellen Studien-pläne.

Rezensionen

Einrichtungen zur beruflichen Bildung.

Herausgegeben von der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg.

Den Arbeitsämtern und anderen an der Berufsberatung interessierten Stellen fehlte bisher ein umfassender Nachweis über berufsbildende Einrichtungen in der Bundesrepublik und Westberlin, die auch Bildungsmöglichkeiten an Techniker- und Fachhochschulen sowie überregionale Bildungsmaßnahmen der Arbeitsämter enthält.

Das vorliegende Verzeichnis ist in die Abschnitte A: Allgemeinbildung und Berufsvorbereitung, B: Berufliche Bildung mit Abschluß und C: Berufliche Weiterbildung gegliedert. Erfäßt sind die Bildungsmöglichkeiten überörtlicher Bedeutung klassifiziert nach einheitlichen Merkmalen, zum Beispiel: Angaben über die jeweilige Bildungsstätte, die Zulassungsvoraussetzungen, den Unterrichtsablauf und die Abschlußmöglichkeiten.

Bei dem Umfang der Veröffentlichung und der Vielfalt der angebotenen Möglichkeiten der beruflichen Bildung ist eine straffe Systematik unerlässlich. Sie dient auch dem Vergleich verschiedener Bildungsstätten. Diese Systematik ist nach Kategoriennummern gegliedert und umfaßt die wichtigsten Daten:

1. Bildungsstätte

- 10 Identifikationsnummer der Einrichtung bzw. Veranstaltung
- 11 Bildungsziel
- 12 Anschrift der Bildungseinrichtung bzw. -veranstaltung
- 13 Träger der Bildungseinrichtung bzw. -veranstaltung
- 14 Wohn- und Verpflegungsmöglichkeit
- 15 Gebühren/Kosten
- 16 Finanzielle Förderungsfähigkeit gem. § 34 Arbeitsförderungsgesetz

2. Zugangsvoraussetzungen

- 21 Schulische Vorbildung
- 22 Abgeschlossene Berufsausbildung
- 23 und (zusätzliche) Berufspraxis
- 24 oder (22/23) Ausnahmeregelung
- 25 Aufnahmeprüfung
- 26 Sonstige Bedingungen

3. Unterrichtsform

- 31 Art
- 32 Unterrichtstage und -zeiten
- 33 Beginn
- 34 Dauer
- 35 Aufbau der Bildungsveranstaltung

4. Abschluß

- 41 Art
- 42 Prüfende Stelle
- 43 Besondere Berechtigungen

5. Wichtige Hinweise

- 51 Anmeldetermin, Besonderheiten
- 52 Besonders geeignet für

6. Sonstiges

63 Zuständiges Arbeitsamt

Die Zusammenfassung der Einrichtungen zur beruflichen Bildung ist nicht als Loseblattwerk erschienen, jedoch sollen die Unterlagen — nach Angaben des Herausgebers — laufend auf den neuesten Stand gebracht werden, was schon für die Anwendung des Arbeitsförderungsgesetzes (§ 34) wichtig wäre. Den Dienststellen der Bundesanstalt für Arbeit müssen Änderungen der Bildungsveranstaltungen, wegen der Prüfung der Förderungswürdigkeit, nach den neuesten Angaben vorliegen, um Differenzen mit Interessenten an der beruflichen Bildung von vornherein zu vermeiden. Entscheidend ist nun, daß diese Publikation „Einrichtungen zur beruflichen Bildung“ den jungen Arbeitnehmern auch zugänglich gemacht wird, damit sie die angebotenen Möglichkeiten der Berufsbildung wahrnehmen können. Außer in den Arbeitsämtern sollte in Schul-, Jugend- und öffentlichen Bibliotheken dieses Buch zur Verfügung stehen.

Rolf Gennburg, Berlin

Gustav Grüner/Rolf Berke: **Verknüpfung berufs- und studienbezogener Bildungsgänge**, Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 29, Klett-Verlag, Stuttgart 1974, 110 Seiten, DM 9,50

Im Auftrag des Ausschusses „Berufliche Bildung“ der Bildungskommission haben Grüner und Berke als wissenschaftliche Vertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik jeweils ein Gutachten über „Modelle und Begründungen einer curricularen Verknüpfung von berufs- und studienbezogenen Bildungsgängen in der Sekundarstufe II“ erstellt. Beide Autoren gehen das Problem unterschiedlich an, dies drückt sich bereits in den Titeln der beiden Arbeiten aus.

Hinweis

Die bisher vom Deutschen Verband für das kaufmännische Bildungswesen e. V. betreute Bibliographie „**Schrifttum über kaufmännische Berufserziehung**“ wird nunmehr vom Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung herausgegeben.

Die Folgen 1./2. und 3./4. 1974 (19. Jahrgang) sind erschienen und zum Preis von zusammen DM 18,— beim W. Bertelsmann Verlag KG, Bielefeld bzw. über den Buchhandel erhältlich.

Grüner stellt seine Ausführungen unter das Thema „Facharbeitereschule und berufliches Gymnasium“. Einleitend legt er die Bedingungen dar, die maßgebend für die Entwicklung seines Modells waren. Wenn er dabei schreibt (S. 10) „Alles, was hier an Lösungen vorgeschlagen wird, ist nicht originell, sondern Schul- und Ausbildungssystemen anderer Industriestaaten entnommen“, so läßt sich nach der Lektüre der Studie feststellen, daß die Kombination der aus den unterschiedlichen Bildungssystemen entnommenen Elemente eben doch als originell und, was weitaus wichtiger zu sein scheint, auch als realisierbar zu betrachten ist.

Der selbst sprachlogisch fragwürdige Gegensatz von Allgemeinbildung und Berufsbildung sowie die Bemühungen, diesen Gegensatz zu überwinden, führten zu dem Zustand im Berufsbildungswesen, den Luchtenberg als „organisiertes Chaos“ bezeichnet hat. Grüner schlägt davon ausgehend zur Neuorganisation des beruflichen Ausbildungssystems drei Bildungswege vor, die ihre Entsprechung in den drei Qualifikationsebenen Facharbeiter, Techniker und Ingenieur finden sollen. Hierbei zeigt sich, daß Reformvorschläge der Sekundarstufe II nicht losgelöst vom gesamten Schulsystem betrachtet werden können. Deshalb skizzierte er die Organisation der Sekundarstufe II zunächst in einem groben Überblick und bezog bei seiner Betrachtung auch die Sekundarstufe I und den tertiären Bereich mit ein.

Die beiden berufsbezogenen Schulformen der Sekundarstufe II, das Berufliche Gymnasium und die Facharbeitereschule, die organisatorisch und curricular eng miteinander verbunden sein sollen, werden ihrem Ausbildungsziel, ihrer organisatorischen und didaktischen Gestaltung nach mit Beispielen für Stundentafeln und Lehrpläne detailliert dargestellt. Darüber hinaus wird auch zum Problem der Lehrer an diesen Schulen Stellung genommen. Was die Arbeit auszeichnet, ist die Tatsache, daß sie nicht nur auf den Forderungen des Strukturplanes basiert, sondern auch die gegenwärtige Situation des Bildungs- und Beschäftigungssystems im Auge hat und schließlich Vorschläge für die Verwirklichung des entwickelten Modells bietet. Damit hebt sich diese Studie von strategischen Sandkastenspielen ohne Realitätsbezug weit ab. Dennoch wären zur Realisierung des Grüner'schen Modells bildungspolitische Setzungen notwendig, die – und das mag bedauerlich sein – zur Zeit nicht zu erwarten sind.

Berke entwickelt sein curriculares Verknüpfungsmodell für berufs- und studienbezogene Bildungsgänge in der Sekundarstufe II speziell für den kaufmännischen Bereich. Er schildert dabei

zunächst die gegenwärtige ordnungsrechtliche Situation der beruflichen Erstausbildung bei den kaufmännischen Ausbildungsberufen und leitet anhand der Zielsetzung „Berufsfähigkeit“ und „Studierfähigkeit“ rein theoretisch eine Strategie ab für die Entwicklung von doppelqualifizierenden Curricula. Prinzipien der Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten sind die „Wissenschaftsorientierung“ und die „Interdependenz allgemeiner und fachlicher Lernziele“. Die organisatorische Verwirklichung seines Strukturmodells macht er von Bedingungen abhängig, die weitgehend mit vielgeforderten bildungspolitischen Postulaten wie Einführung des Blockunterrichts, Errichtung überbetrieblicher Ausbildungsstätten usw. identisch sind. Aus personnel-, zeitlichen und finanziellen Gründen konnte der Autor kein vollständiges Modell der curricularen Verknüpfung von berufs- und studienbezogenen Bildungsgängen entwickeln. Mit seinen formalen Entscheidungshilfen verwies er „auf die materiale Dimension und den bildungspolitischen Kontext“ des Problems.

Hermann Benner, Berlin

Gerhard Hirschfeld (Hrsg.): aspekte Studienführer 1974, Studien- und Berufsmöglichkeiten in der Bundesrepublik, Frankfurt am Main 1973: aspekte verlag gmbh, 455 Seiten, Paperback, DM 9,80

Der aspekte Studienführer 1974 stellt – unter neuem Titel – praktisch die 3. überarbeitete und verbesserte Ausgabe von Gerhard Hirschfelds „Studium und Beruf“ (seinerzeit herausgegeben von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung in Zusammenarbeit mit der Bundesanstalt für Arbeit) dar und bietet wieder eine Fülle aktueller Informationen zur Studien- und Berufswahl. Die klare Gliederung „erschlägt“ und verwirrt das umfangreiche Material nicht; jeder kann rasch und sicher die ihn speziell interessierenden Stellen finden. Mehr als 70 Studienwege an wissenschaftlichen und Fachhochschulen werden übersichtlich beschrieben. Der Studienführer beschränkt sich nicht auf die Angaben über mögliche Studienorte, Studiendauer, Examina usw., sondern gibt auch einführende Literatur zum betreffenden Studium an, die eine Hilfe nicht nur beim Beginn des Studiums sondern durchaus bereits bei der Studienwahl darstellen kann. Dabei fehlt auch nicht Literatur über die späteren Berufschancen, ein Thema, welches auch im Text sowohl unter dem allgemeinen Aspekt des Akademikerbedarfs überhaupt als auch speziell für jedes Studienfach gesondert näher erörtert wird. Vorangestellt sind ferner allgemeine Grundinformationen für den Studienanfänger über Bewerbung, Zu-

lassung, Immatrikulation, Belegen, Studienberatung, Gebühren, Studienbeihilfen, Krankenversorgung, Unfallversicherung und das Wohnungsproblem am Studienort. Doch damit nicht genug: Hirschfeld spricht auch das alles überschattende Problem des Numerus Clausus und seine Ursachen deutlich an (S. 25): „Die Tatsache, daß viele Hochschulen gezwungen sind, nicht nur für einzelne Fächer, sondern für gesamte Bereiche Zulassungsbeschränkungen auszusprechen, ist eine schwerwiegen- de Folge verfehlter Bildungspolitik.“

Angesichts dieser Situation muß der Abschnitt „Von der Schule zum Beruf“, der 50 Berufsvorschläge für Realschüler und Abiturienten als Alternative zum Studium aufzählt und erörtert, als „dünn“ beklagt werden – er umfaßt ganze 82 Seiten; allein: dies entspricht der Lage der Dinge. Aber sie stellt sich für den ratsuchenden Abiturienten noch deprimierender vor, als die bescheidenen 82 Seiten signalisieren: er wird rasch merken, daß viele der hier aufgeführten beruflichen Bildungsgänge keine hohe Aufnahmefähigkeit besitzen und darüber hinaus der Abiturient hier auf die Konkurrenz der Realschulabsolventen und sogar der Hauptschüler stößt. Und schließlich handelt es sich zumeist um berufliche Sackgassen, in die diese Ausbildungen führen, die weit unterhalb des akademischen Prestige- und Dotierungsniveaus enden. Kein Wunder, daß er das Fazit ziehen wird: Akzeptable Lösungen des Abiturientenproblems sind kaum vorhanden und „echte“ Alternativen zum Studium gibt es gegenwärtig nicht. Wird er nicht Hirschfelds Vorwurf gegen die auf Steigerung der Abiturientenzahl gerichtete Bildungspolitik der letzten zehn Jahre beipflichten müssen?

Hans Göring, Berlin

Gerhard P. Bunk, Revision der kaufmännischen Berufsausbildung, Heidelberg 1974: I. H. Sauer-Verlag (Schriftenreihe „Moderne Berufsausbildung“ Heft 5), 164 S., DM 27,–.

Wer nach dem Titel vermutet – und diesem Irrtum fiel auch der Rezensent zunächst zum Opfer –, in diesem Buch einen Vorschlag zur curricularen oder organisatorischen Neuordnung der beruflichen Erstausbildung für Jugendliche im kaufmännischen Bereich zu finden, wird beim Aufschlagen des Innentitels eines anderen belehrt: es handelt sich vielmehr um einen „Beitrag zur didaktisch-methodischen Ausbildung der Ausbilder“. Als solcher sollte das Buch ruhig bereits im Haupttitel gekennzeichnet werden, denn es stellt in der Tat ein wesentliches Hilfsmittel für die berufs- und arbeitspädagogi-

sche Ausbildung der Ausbilder dar. Durch seine klare Sprache, die auf alle vermeidbaren „wissenschaftlichen“ Fachausdrücke und Umschreibungen verzichtet, ist es auch für den mit der pädagogischen Fachsprache nicht oder nur in beschränktem Umfange vertrauten Ausbilder aus der Betriebspraxis lesbar und verständlich, so daß sich das Buch sowohl für ein Selbststudium als auch als Begleitliteratur für Ausbilderlehrgänge sehr eignet.

Ehe Bunk auf die Fragen der Lernorganisation zu sprechen kommt, handelt er die Lehrvoraussetzungen des Ausbilders und die Lernvoraussetzungen des Auszubildenden ab und macht das zwischenmenschliche Verhältnis zwischen Lehrendem und Lernendem zur „Grundlinie“ des „didaktischen Dreiecks“. Damit stellt er den „richtigen“ Unterweisungsstil als Verhalten des Ausbilders und die Motivationen des Lernenden (die es ständig zu leiten, zu wecken, zu unterstützen und zu verstärken gilt) als Grundvoraussetzung für das Erreichen des Ausbildungszielles heraus.

Erst dann wendet sich Bunk dem „Stoff“ zu. Er folgt dabei der sich immer stärker durchsetzenden Tendenz zur Orientierung auf bzw. an Lernzielen. Da die gegenwärtigen Ausbildungsordnungen in aller Regel aber (noch) Stoffkataloge statt Lernziele (verstanden als Analyse und Planung der gewünschten Verhaltensänderungen bei den Lernenden) enthalten, leitet er den Ausbilder an, wie er für den betrieblichen Ausbildungsplan „Kenntnisse“ und „Fertigkeiten“ der verschiedenen „Lehrstoffe“ sowie ihre Intensität in Lernzielen transformieren kann.

In einem weiteren Kapitel beschäftigt sich Bunk dann mit den verschiedenen „Arten“ des Lernens (Lernen im „verständesmäßigen“, im „instrumentellen“ und im „werthaltungsmäßigen“ Bereich) und behandelt anschaulich die verschiedenen Unterweisungsmethoden im einzelnen. Grundsätze zur Lernkontrolle runden das Buch ab.

Auch die Abschnitte „didaktischer Teil“ und „methodischer Teil“ des Kapitels über die „Lernorganisation in der kaufmännischen Berufsausbildung“ sind für den kaufmännischen wie für den gewerblichen Ausbilder von gleichem Nutzen. So kann dem Buch nur weite Verbreitung in der betrieblichen Ausbildungspraxis gewünscht werden. Bei einer späteren Auflage wäre es ein Gewinn, würde der Verlag der graphischen Gestaltung des Textes sowie dem Umbruch mehr Aufmerksamkeit widmen, zumal die Bemühungen des Verfassers nach Übersichtlichkeit durch die jetzige Form zum Teil beeinträchtigt werden. Angesichts des Preises des Buches hätte man das allerdings schon in der 1. Auflage erwarten können.

Hans Göring, Berlin

Hans Röhle von Lilienstern:

Produktivitätssteigerung durch systematische Aus- und Fortbildung, Reihe Aus- und Fortbildung Band 9, hrsg. von Prof. Dr. Alfons Dörschel, Erich Schmidt Verlag, Berlin 1973, 97 S., kartoniert DM 9,80.

Der oft genug und so leichthin im pädagogischen wie im wirtschaftswissenschaftlichen Schrifttum beschworenen Bedeutung von Bildung und insbesondere lebenslangem Weiterlernen für die Leistungsfähigkeit des einzelwirtschaftlichen Produktionsorganismus wie der Volkswirtschaft nimmt sich in der Schrift „Produktivitätssteigerung durch systematische Aus- und Fortbildung“ mit Hans Röhle v. Lilienstern nunmehr ein Betriebswirt an – zumindest kann dies nach dem Titel vermutet werden. Die Lektüre bestätigt eine solche Vermutung allerdings nicht. Der Autor beschäftigt sich mit allen möglichen Fragen um „Bildung“ und „technisch-gesellschaftlicher Strukturwandel“ – nur über Art und Intensität der Beziehungen zwischen Aus- und Fortbildung sowie Produktivität erfährt der Leser kaum etwas. Auf ganzen anderthalb von insgesamt knapp einhundert Seiten widmet – oder besser nähert – sich der Veerfasser der von ihm anvisierten Thematik, zumindest einer Kapitelüberschrift nach („Aus- und Fortbildung – Investitionskapital zur Steigerung der Produktivität und des Fortschritts“, S. 53 f.). Aber selbst dort bleibt man über diese doch wirklich klärenswerte Frage durchaus uninformiert. Über die Art und Intensität des Wirkungsgefüges, über die Transformationsstruktur und -wege des Bildungsinput im Prozeß der betrieblichen wie der gesamtwirtschaftlichen Güter- und Dienstleistungsproduktion wird der Leser völlig im Unwissen gelassen. Das gilt erst recht für so relevante Fragen wie die der Messung und richtigen betrieblichen oder gesamtwirtschaftlichen Bewertung und Zurechnung dieses besonderen Input oder die der investitionsrechnerischen Behandlung von Ausgaben für die betriebliche und außerbetriebliche Aus- und Weiterbildung. Stattdessen erfährt der Leser dort Aufklärung wie „Die Ursache der Probleme liegt in der Tatsache, daß Fortbildung noch immer als ausschließlicher Vorzug des Betreffenden (!) selbst und nicht für die Unternehmung angesehen wird“ (S. 53), „Je kleiner die Betriebsgröße, um so schwieriger die Möglichkeit einer langfristigen Freistellung“. Oder er wird darüber unterrichtet, daß Themen aus dem Personalwesen in Fortbildungsseminaren „in Baden-Württemberg von Platz Nr. 11 auf Platz Nr. 3 in der Priorität der Themenstellungen“ gerückt sind, aber auch darüber, daß man „derartige Investitionen wirtschaftspolitisch belegen“ muß (S. 54); das alles, wie er-

wähnt, zum Untertitel „Aus- und Fortbildung – Investitionskapital zur Steigerung der Produktivität und des Fortschritts“.

Was der Leser ansonsten in dieser Schrift (meist in 1-Seiten-Abhandlungen) erfährt, etwa „Märkte bestimmen den Bedarf“ (S. 15), „Starke Zunahme der Dienstleistungen“ (S. 15), „Wachsende Bedeutung des Verkehrs“ (S. 16), „Das Problem der Mittel- und Kleinbetriebe“ (S. 27) usw., ist sicher andernorts in gründlicherer Darstellung nachzulesen. Überhaupt ist der Bezug der angeschnittenen Allerweltweisheiten zum Thema der Schrift vielfach für den Leser nur schwer herzustellen und ihre Hereinnahme wohl eher als textliche Arrondierung zu erklären. Geradezu ärgerlich ist aber, daß man in dieser Schrift immer wieder unter ambitionierten oder gar hochtrabenden Kapitelüberschriften nachgerade All- und Altbekanntes vorfindet. So wird unter „Die Lösung (!) des Kommunikationsproblems zwischen Mathematik und Psychologie“ (S. 20 f.) in ca. 25 Zeilen schlicht der Hinweis auf so Neues wie die gestiegenen Möglichkeiten der Informationserfassung und -verarbeitung und die psychologisch-soziologische Seite des Kommunikationsprozesses gegeben. Im Abschnitt „Zwischen Theorie und Praxis“ wird über die „optimale Relation und Interdependenz zwischen Theorie und Praxis“ meditiert (S. 42). Zum Kapitel „Höhere Produktivität durch systematische Fortbildung“ (na endlich!) macht sich der Verfasser u. a. Gedanken über Möglichkeiten zum „Besuch von längerfristigen Fortbildungsseminaren“ (S. 50) oder „die Absolvierung von Abend- und Ferienkursen zur Aus- und Fortbildung“ (S. 52). Gelegentlich kennt dann der Tiefsinn des Autors kein Halten mehr: „Die Rationalisierung ist offensichtlich im Zuge der Spezialisierung selbst in ihrer Be trachtungsweise zu eng geworden“ (S. 21), oder „Eigentlich müßte jeder Mensch Pädagogik lernen“ (S. 36).

Wieso die im 4. Kapitel breiter abgehandelten, landläufig bekannten Formen von Bildungsveranstaltungen wie Informationsseminar, homogenes Gruppenseminar, Abendkolleg, Fernseh- und Fernstudium, ja sogar Demonstrationsveranstaltungen, Managerschulen usw. für den Verfasser „Modelle“ sind und zudem Modelle schlechthin „erfolgreicher Aus- und Fortbildung“ (S. 61), blieb dem Rezensenten völlig unklar und kann wohl nur mit dem Akutwerden der vom Verfasser an anderer Stelle (S. 21) selbst erkannten Gefahr erklärt werden, „daß wir den logischen und kausalen Bereich unseres Lebens verlassen“. Im Kapitel über Voraussetzungen erfolgreicher Fortbildung (warum nicht auch Ausbildung?) befaßt sich Röhle von

Lilienstern dann mit Fragen wie „Woher kommen die Dozenten?“, „Techniken und Fortbildung“, „Der Trend zum Fortbildungsverbund“ (S. 72 ff.) und betrachtet schließlich – wer wird's ihm verdenken – „Fortbildung im gesellschaftlichen und politischen Kraftfeld“ (S. 77 ff.). Diese sieht sich dann unverstehends in der folgenden Schlußbetrachtung noch zentral in das „Kraftfeld der Produktivität“ gerückt (S. 82).

Man kann Rühle von Liliensterns Schrift über Produktivität und Bildung mit keinem anderen Fazit als dem aus der Hand legen, daß die Beziehungen zwischen Produktivität und Bildung noch auf ihre Darstellung warten.

Heribert Rissel, Berlin

Rolf Dubs, Christoph Metzger, Tilo Hässler: **Lehrplangestaltung und Unterrichtsplanung**, Schriftenreihe für Wirtschaftspädagogik, Band 2, Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Vereins, Zürich, 2. Aufl. 1973, 88 Seiten, DM 22,—.

Hilbert L. Meyer: **Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse**, Fischer Athenäum Taschenbücher, Band 3101, Frankfurt/Main 1974, 170 Seiten, DM 6,80.

Klaus Westphalen: **Praxisnahe Curriculumentwicklung**, Auer Verlag, Donauwörth, 2. Aufl. 1974, 72 Seiten, DM 7,80.

Das Bemühen, die Curriculumforschung ihrem Wesen und Inhalt nach so darzustellen, daß sie nicht mehr als Geheimwissenschaft elitärer Forscherkreise erscheinen muß, ist diesen drei Veröffentlichungen gleichermaßen eigen, jedoch sie unterscheiden sich wesentlich in ihrem Gehalt. Da Bildungsreform nur mit und durch die Lehrer und Ausbilder verwirklicht werden kann, ist es auch notwendig, jenes Teilgebiet der Didaktik, das sich heute Curriculumforschung nennt, so darzustellen, daß es eine Chance hat, in der Erziehungs- und Bildungswirklichkeit beachtet zu werden.

Dubs, Metzger und Hässler stellen bereits im Titel ihres Buches den unterrichtspraktischen Bezug der curriculumentwicklung her, indem sie die gegenseitige Abhängigkeit der beiden didaktischen Bereiche „Lehrplangestaltung und Unterrichtsplanung“ zum Ausdruck bringen. Sie wählen eine Sprache, die auch für jene Lehrer und Ausbilder lesbar ist, die sich mit der Curriculumspezialliteratur noch nicht auseinandergesetzt haben. Bei ihren Überlegungen gehen die Autoren von einem praxisorientierten, intuitiv-technischen Modell aus, „das die gesicherten Erkenntnisse der Curriculumforschung beinhaltet und damit dem Praktiker kurzfristig Hilfe bietet, ohne jedoch den Anspruch auf letzte Wissenschaftlichkeit zu erheben“ (S. 11 f.). Ihrer Meinung nach ist „Voraussetzung für die

inhaltliche Verbesserung von Lehrplänen ... die Analyse der Curriculumdeterminanten, das heißt jener Faktoren, welche den Lehrplan prägen, nämlich die Schüler, die Anforderungen aus dem Berufsbild bzw. der Abnehmer (Weiterführende Schulen), die Einflüsse der Fachwissenschaften sowie die Anforderungen aus Kultur und Gesellschaft“ (S. 13). „Die Analyse der Curriculumsdeterminanten führt zur Formulierung der Lernziele“ (S. 13). Diese Lernziele sind in bezug auf ihre Gültigkeit zu überprüfen (Validierung), und entsprechend der sachlogischen Struktur des Lernstoffes sowie der lernpsychologischen Gesetzmäßigkeiten in eine optimale Reihenfolge zu bringen (Sequenzierung). Auf der Basis eines derart entwickelten Lehrplanes „formuliert der Lehrer für seine einzelnen Unterrichtseinheiten die Planungsziele und taxonomisiert diese für den Unterricht“ (S. 14). Die Bewährungskontrolle des Lehrplanes in Verbindung mit der Unterrichtspraxis (Evaluation) ist als letzter Schritt der Lehrplanentwicklung anzusehen.

Die Autoren geben im ersten Kapitel ihres Buches eine Übersicht über die einzelnen Phasen ihres Modelles, die sie im dritten Kapitel detaillierter abhandeln. Das zweite Kapitel ist den lernpsychologischen Gesetzmäßigkeiten gewidmet, die für die Curriculumentwicklung und die Unterrichtsgestaltung von wesentlicher Bedeutung sind. Ein Anhang ergänzt die Ausführungen durch Beispiele und durch einen knappen Abriß über „die Entwicklung von Werthaltungen“. Der Vorteil dieser Publikation ist darin zu sehen, daß sie die aktuellen Fragen der Lehrplangestaltung unmittelbar mit der praktischen Unterrichtsplanung in Beziehung setzt. Sie wird deshalb zurecht Resonanz finden bei Lehrern und Mitgliedern von Lehrplankommissionen.

Seiner Entstehungsgeschichte nach durch praktische Lehrerfahrungen auf dem Gebiet der Curriculumentproblematik geprägt bietet das „Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse“ von **Meyer** eine in bezug auf das Theorie-Praxis-Verhältnis ausgewogene Basis für eine (erste) Auseinandersetzung mit Fragen der Curriculumentgestaltung und -entwicklung. Das Besteckende an diesem Band ist, daß er als Einführung nicht nur grundlegende Informationen vermittelt, sondern auch gleichzeitig die angesprochenen Fragenkomplexe problematisiert, d. h. kritisch untersucht. Dabei werden jene Bezüge hergestellt, die zwischen curricularen, pädagogischen, psychologischen und gesellschaftstheoretischen Sachverhalten bestehen. Leider werden nicht in allen Fällen die Aussagen durch entsprechende Literaturhinweise belegt, was sicher auch den Umfang dieses Taschenbuches gesprengt hätte.

Der Autor hat für sein Trainingsprogramm eine klare Zielsetzung vorgegeben, die nach dem Durcharbeiten der sogenannten sechs Trainingsbogen erreicht werden kann. Eine Auseinandersetzung erfolgt mit dem Lernzielbegriff, dem Abstraktionsniveau von Lernzielen, der Lernzieloperationalisierung, der Lernzieldimensionierung, der Lernzielhierarchisierung sowie mit dem Curriculumbegriff. Einem zuvor durch Curriculumphraseologie frustrierten Leser kann beim Studium dieses Bandes klar werden, daß die Curriculumforschung nicht um ihrer selbst willen betrieben wird, sondern daß sie in einem ganz bestimmten Zusammenhang zur Pädagogik steht. Er wird aber auch erkennen, daß nicht alles, was von der Curriculumforschung als neu angeboten wird, in der Praxis und der Theorie der Pädagogik auch tatsächlich als neu zu betrachten ist. Die Auseinandersetzung mit diesem Trainingsprogramm wird sich sicher für die Zielgruppe (Mitglieder von Curriculum-Kommissionen, Lehrer und Schüler im weitesten Sinne) als lohnend erweisen.

Die Faszination, die die Curriculumforschung hervorrief – die auch schon einmal verglichen wurde mit der, die von „Des Kaisers neuen Kleidern“ ausging – trübt gelegentlich den realistischen Blick für die Einordnung der Curriculumtheorie in den Bereich der Didaktik sowie für die lernpsychologischen Zusammenhänge, die zwischen Lernzielen und -inhalten bestehen.

Es ist ohnehin betrüblich, daß sich die Curriculumentdiskussion überwiegend in behavioristischen Gedankengängen bewegt, daß ausschließlich von Lernzielen gesprochen wird und meßbare Verhaltensänderungen angestrebt werden, als ob es den Begriff Bildung nicht mehr gäbe und sich die Ziele aller pädagogischen Bemühungen operationalisieren ließen und der Lernerfolg in Form von Reiz-Reaktions-Mechanismen überprüft werden könnte. Solche Vorstellungen von Erziehung und Bildung haben Ähnlichkeit mit dem Konditionieren von Primaten. **Westphalen** lehnt sich stark an den behavioristischen Curriculumbegriff Magers an. Seine Ausführungen lassen begriffliche Klarheit vermissen. Dies mag auf den Einsatz nicht eindeutig definierter Termini zurückzuführen sein oder auf die Gedankenführung seiner Aussagen.

Seine vorgeschlagene Lernzielhierarchisierung ist weder plausibel noch begründet. Unter diesen Aspekten betrachtet kann die „Praxisnahe Curriculumentwicklung“ nur denjenigen zur Lektüre empfohlen werden, die sich von Amts wegen mit einem „curricularen Lehrplan“ zu beschäftigen haben.

Hermann Benner, Berlin

NEUERSCHEINUNGEN

Mathematik für berufliche Schulen

Analysis und analytische Geometrie, von Arabin, Gerhard, List und Weinert, 311 Seiten, mit zahlreichen Abbildungen, zweifarbig Druck, 23,80 DM

Lehrbuch der Physikalischen Chemie

von Dr. Horn, Kirchhübel und Dr. Stafp, 242 Seiten, zahlreiche Abbildungen, 24,— DM

Grundstufe Ernährungswirtschaftliche Berufe

Hygienische, physiologische, technologische Grundlagen für Nahrungs-, Gastgewerbe und Hauswirtschaft, von Schneider, Vesper und Witzel, 240 Seiten, vierfarbiger Druck, 24,— DM

Grundstufe Berufsfeld Metall

von Rothwe, Fuchsgruber, Meyer, Theilmeier, Wiewinner, 208 Seiten, 400 Abbildungen, zweifarbig Druck, 18,50 DM



HERMANN SCHROEDEL VERLAG KG HANNOVER

Fachbereich Berufliche Bildung — vormals Gebrüder Jänecke Verlag

3 Hannover 1, Postfach 5520