

Hinzugefügt werden muß die *affektive* Komponente, da diese im Rahmen der Qualifikationsanforderungen zunehmende Bedeutung gewinnt. „Dazu gehören z. B. das Vorhandensein von Gefühlsstrukturen, wie Angst, soziale Sensibilität, Kommunikationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen usw.“ [11].

Auf der Basis der in der Abbildung 2 dargestellten Matrix könnte eine curriculumrelevante Umsetzung der eingangs erwähnten Ziele erfolgen. Die dann auf die Gesamtheit der beruflichen Erfahrungsmöglichkeiten im Arbeitshandeln abgestellte curriculare Strategie (vgl. Aufsatz von Kroll, H., in diesem Heft) ginge beträchtlich über das hinaus, was in den vorliegenden Ausbildungsordnungen schriftlich niedergelegt ist. Um die Auszubildenden auch trotz der immer geringer werdenden Überschaubarkeit und Anschaulichkeit des Arbeitsgeschehens und der Arbeitsabläufe auch in Zukunft zu befähigen kaufmännisch zu denken, also Ursachen von Entwicklungen nachzugehen und die notwendigen Folgerungen daraus zu ziehen, Zusammenhänge zu berücksichtigen und herzustellen, zu planen und zu entscheiden, ist nicht nur eine Identifizierung und curriculare Strukturierung von Inhalten vorzunehmen. Vielmehr muß in die curriculare Strategie auch die methodische und didaktische Umsetzung in die Ausbildungspraxis einbezogen werden.

#### Anmerkungen

- [1] Vgl. auch Kroll, H. Untersuchung zur Ermittlung von kaufmännischen Grundfunktionen für die Gestaltung der Grundbildung im

Berufsfeld „Wirtschaft und Verwaltung“, Forschungsbericht für das Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin, 1978

- [2] Vgl. Dunkel, D. Psychologie und Pädagogik für Ausbilder, München 1976, S. 88
- [3] Dunkel, D. Kaufmännische Ausbildungsmethoden in der Praxis am Beispiel der MAN-AG. In: W. Schlaffke und R. Zedler (Hrsg.) Die Zukunft der Berufsbildung, Köln, 1977, S. 211
- [4] Vgl. Dunkel, D., ebenda, S. 215
- [5] Erwähnt seien Brandt, G. et al. Computer und Arbeitsprozeß, Frankfurt/Main, Campus, 1978; Koch, R. Elektronische Datenverarbeitung und kaufmännische Industrieangestellte, Diss. Frankfurt 1977
- [6] Asendorf-Krings u. a. Stellungnahme zum Fragenkatalog für das Colloquium des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Qualifikationsforschung, (unveröff. Unterlagen) 1978, S. 8, vgl. dazu auch Grunewald, U. u. a. Qualifikationsforschung und berufliche Bildung, Ergebnisse eines Colloquiums, Berlin 1979
- [7] Asendorf-Krings u. a. A a O, S. 8 f
- [8] Vgl. Kroll, H. A a O, S. 18 f
- [9] Kroll, H. A a O, S. 20
- [10] Hacker, W. Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. Psychologische Struktur und Regulation von Arbeitstätigkeiten, Berlin/Ost, 1973, S. 117 f
- [11] Kroll, H. A a O, S. 95

Hartmut Kroll

## Verwendungsbezogene Curricula in der Grundbildung kaufmännischer und verwaltender Berufe

### Ergebnisse eines Forschungsprojekts

**Dieser Aufsatz basiert auf Ergebnissen eines Forschungsprojekts, das im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung durchgeführt wurde [1] und sich mit der Gestaltung der Grundbildung in kaufmännischen und verwaltenden Berufen beschäftigte. Im Rahmen dieser Arbeit wurde der Versuch unternommen, gewissermaßen exemplarisch den Zusammenhang zwischen der Verwendungssituation von Qualifikationen, der Aufstellung von auf diese Verwendungssituation bezogenen Qualifikationszielen und der daraus folgenden curricularen Strategie herauszuarbeiten\*.**

Dabei wurden Probleme sichtbar, die bei dem Versuch entstehen, qualifikationswissenschaftlich abgesicherte Curricula zu erstellen. Obwohl sich die Untersuchung — dem Auftrag entsprechend — primär auf das Berufsgrundbildungsjahr bezog, wurden doch gewissermaßen als Nebenergebnis einige zentrale Problemdimensionen deutlich, die prinzipiell mit derartigen Versuchen verbunden sind. Diese lassen sich auf folgenden Ebenen lokalisieren:

- Definitorische Festlegung des Qualifikationsbegriffs,

- methodisch-analytische Ansätze zur Ermittlung der Arbeitsanforderungen,
- Prognostizierbarkeit von zunächst auf den status-quo bezogenen Ergebnissen.

Ich werde im folgenden in sehr verkürzter Form auf diese Probleme eingehen, da erst auf ihrem Hintergrund die zu ziehenden Konsequenzen für eine verwendungs- und handlungsbezogene curriculare Strategie deutlich werden.

#### Qualifikationsbegriff

Über den *Qualifikationsbegriff* besteht in der Forschung noch weitgehende Uneinigkeit. Bei aller Unterschiedlichkeit über Breite (z. B. Verhältnis von fachlicher und politischer Qualifikation) und Differenzierung (kognitive, soziale, psychomotorische Ebene; funktionale vs. extrafunktionale Ebene) besteht doch weitgehende Übereinstimmung darüber, daß Qualifikation gewissermaßen das *Ergebnis eines Qualifikationsprozesses zu einem bestimmten Zeitpunkt* darstellt, sie wird also eher *statisch* betrachtet. Nur unzureichend ist berücksichtigt, daß Qualifikationen auch im Arbeitsprozeß selbst erworben werden [2]. Damit ist nicht der Fähigkeitstzuwachs in betrieblichen, aber gleichwohl formalisierten Bildungsveranstaltungen gemeint, sondern die direkte, eine dynamische Interpretation des Qualifikationsbegriffs nahelegende Erschließung von Erfahrungen am Arbeitsplatz. Die-

\* Ich danke meinen Freunden Wolfgang Assmann, Manfred Hamann und Wilfried Breibsch für viele Anregungen, die ich in den Diskussionen im Rahmen der Projektarbeit gewonnen habe.

ser Aspekt scheint in Zukunft erheblich an Bedeutung zu gewinnen, und zwar aus drei Gründen:

- a) Die Arbeitsprozesse selbst werden zunehmend entsinnlicht, d. h., die Möglichkeit zu unmittelbaren *bereichernden* Lernerfahrungen nimmt tendenziell ab.
- b) Die Notwendigkeit zu inner- bzw. überbetrieblicher Mobilität und Flexibilität wächst infolge der technologisch-organisatorischen Veränderungen ständig.
- c) Die sozial- bzw. bildungspolitisch weitgehend konsensfähigen Postulate der Humanisierung der Arbeit und der Chancengleichheit verbieten eine statische Interpretation des Qualifikationsbegriffs.

Ich komme damit den Überlegungen u. a. von Fricke/Fricke sehr nahe, die vorschlagen, „Arbeit nicht mehr wie bisher üblich funktional zu definieren als Erfüllung vorgegebener Ziele, sondern ihren dynamischen prozeßhaften und gestaltenden Charakter zu betonen und sie zu diesem Zweck als Prozeß der Auseinandersetzung mit Arbeitsaufgaben zu sehen, in dessen Verlauf Qualifikationen zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben eingesetzt und aktiviert werden“ und in dem sich „sowohl die Arbeitsaufgaben als auch die eingebrachten Qualifikationen verändern können“ [3]. Mit einer veränderten Interpretation des Qualifikationsbegriffs infolge von arbeitsprozessualen Veränderungen und im Hinblick auf sozial- bzw. bildungspolitische Postulate, ergeben sich Konsequenzen für die Ermittlung der Qualifikationsanforderungen und der methodisch-analytischen Ansätze.

### Arbeitsanforderung

Die bisherigen *Qualifikationsanalysen* — sofern überhaupt auf berufliche Curricula bezogen — gingen ebenfalls von einem relativ statischen Arbeitsbegriff aus, der zudem weitgehend auf den technisch-funktionalen Aspekt reduziert wurde. Ich halte derartige Analyseansätze bezogen auf die Konstruktion beruflicher Curricula für irrelevant. Denn die Interpretation der Arbeitssituation als lern- bzw. qualifizierungsrelevanter Erfahrungsraum setzt Analyseansätze voraus, die die subjektiven Verarbeitungsformen von Arbeitserfahrungen ernst nehmen als bisher. Ich schlage daher vor, den Gegenstand von Qualifikationsuntersuchungen primär auf der Ebene von Betroffenen anzusiedeln, weil erst dann — beispielsweise durch einfühlsame ggf. gesprächs-therapeutisch abgesicherte Interviews — die spezifischen Reaktionsmuster auf bestimmte Arbeitsplatzanforderungen nicht nur in statischer, sondern auch in dynamischer Betrachtungsweise deutlich werden. Ohne Zweifel müssen derartige Ansätze auf den beiden anderen Ebenen der Expertengespräche und der *objektivistisch* ansetzenden Arbeitsplatzanalyse flankiert werden, weil sonst die subjektiven Wahrnehmungsraster als *bias* in den Analyseansatz eingehen und die Ergebnisse verfälschen. Ich halte die Kategorie der *subjektiven Verarbeitungsformen von Arbeitserfahrungen* vor allem deswegen für zentral, weil erst damit die heuristische Matrix zur Konstruktion von Lernprozessen und zur Schaffung von Lernerfahrungen gewonnen werden kann — freilich ergänzt durch auf der objektiven Seite ansetzende Analyseansätze. Erst dann wird eine curriculare Strategie ermöglicht, die Arbeitssituation dem einzelnen als Erfahrungsfeld wieder verfügbar zu machen und der *Entsinnlichung des Arbeitsprozesses* [4] zu begegnen. Mit einer solchen Zugriffsweise vermeiden wir den *kognitivistischen bias* der m. E. den bisherigen Analyseverfahren eigen war. Die Untersuchungslogik ergab sich gewissermaßen aus der Vorstellung, daß es vor allem darum gehe, die Arbeitsinhalte zu identifizieren, zu strukturieren, mögliche Bezugswissenschaften ausfindig zu machen und dann in eine curriculare Strategie einzubringen. Ein derartiges Verfahren nenne ich deswegen *kognitivistisch*, weil es von einem relativ konventionellen Lernbegriff ausgeht, so wie er in den Schulen heute vorherrschend geworden ist. Doch müssen wir uns daran erinnern, daß das, was wir heute in den Schulen als *Lernen* bezeichnen erst Resultat der Schaffung von aus dem Lebens- und Produktionszusammenhang abgesonderten *Lerninstitutionen* ist. Die *Trennung von Erfahrungen, Lernen und Handeln* ist erst mit zunehmender Arbeitsteilung entstanden, um es einmal sehr verkürzt zu formulieren [5]. Die

Kategorie der *Lernerfahrung* ermöglicht uns, bereits im *Analyseansatz* affektive Bezugspunkte des Arbeitshandelns zu identifizieren, da *Erfahrung* nicht nur kognitive, sondern auch affektive Dimensionen besitzt.

### Prognostizierbarkeit von Ergebnissen

Ein weiteres Argument für die *Dynamisierung des Qualifikationsbegriffes* ergibt sich aus den *Prognosedefiziten* hinsichtlich der Entwicklung der Qualifikationsanforderungen. In diese Entwicklung gehen eine Fülle sehr heterogener, z. T. sehr unabhängig voneinander wirkender Bezugsparameter ein, die m. W. bisher noch kaum in zureichendem Maße in ihrer wechselseitigen Verflochtenheit untersucht worden sind. Aus den im Rahmen des o. g. Forschungsprojekts durchgeführten Expertengesprächen ergeben sich m. E. folgende Bestimmungsfaktoren, die für die Qualifikationsentwicklung langfristig wirksam werden und zu einem hohen Prognosedefizit bei der Ermittlung zukünftiger Qualifikationsanforderungen führen können: So ist u. a. fraglich, ob und in welchem Maße technisch *mögliche* Rationalisierungsprozesse auch *wirklich* werden. Denn in die betrieblichen Innovationsstrategien geht eine Fülle von nicht nur direkt und kurzfristig, sondern mehr mittelbar und langfristig wirkenden Parametern ein. Hierzu gehören u. a. die Probleme von Konsumzurückhaltung als Folge rationalisierungsinduzierter Entlassungen, die Frage der Einbeziehung von Rationalisierungsmaßnahmen in Tarifverhandlungen [6], Probleme der Umschulungskosten bei Rationalisierungsvorhaben, Probleme der Einschränkungen der Lern- und Erfahrungsfähigkeit bei längerdauernder sinnlicher Deprivation an Arbeitsplätzen mit hohen Restriktionsgraden, Verhältnis zwischen *social engineering* und Qualifikationsentwicklung im Falle von Loyalitätsverlusten beim *downgrading* usw. Ich kann hier die Problemzonen nur schlagwortartig umreißen, hoffe jedoch, daß die Varianz der Bezugsgrößen und damit die Ursachen für das Prognosedefizit an diesen Beispielen deutlich werden.

### Offenes Lernen in der Berufsbildung

Aus dem Prognosedefizit ergeben sich Konsequenzen für das staatliche Handeln im Bereich der Bildungspolitik. Ein Unternehmen, das unter Bedingungen von hohem Risiko handeln muß, versucht üblicherweise, die Optionsmöglichkeiten von Handlungsstrategien möglichst offen zu halten. Nichts anderes liegt jedenfalls dem betriebswirtschaftlichen Theorem von der *rollenden Planung* zugrunde. Ich glaube, daß auch staatliches Verwaltungshandeln sich verstärkt an dieser Maxime orientieren könnte, um vorzeitige curriculare Präjudizierungen zu vermeiden. Die hiezulande betriebene Bildungspolitik und -planung leidet m. E. unter dem Problem, daß sie glaubt, Bildungsprozesse gewissermaßen von oben herab präzise vorplanen zu können. Die herkömmliche curriculare Innovationsstrategie bei den Gebietskörperschaften geht in der Bildungspolitik nach wie vor vornehmlich vom *Administrationsmodell* aus, bei dem die Lehrer gewissermaßen als Erfüllungsgehilfen für verwaltungsmäßige Vorgaben im Bereich Schule und Unterricht gesehen werden, um es überspitzt zu formulieren [7].

Mir scheint, daß eine Verwaltungsstrategie, die sich stärker an dem orientiert, was in der Betriebswirtschaftslehre als *management by objectives* bezeichnet wird, zu sachgerechteren und flexibleren Problemlösungen für das Berufsausbildungsjahr führen kann, als das traditionelle Administrationsmodell.

Verwaltung definiert sich dann eher als Instanz, die zwar Rahmenbedingungen absteckt, darüber hinaus das Ziel des Verwaltungshandelns vor allem aber auch darin sieht, Servicefunktionen auszuüben. Aus diesem Grund plädiere ich hinsichtlich der beruflichen Grundausbildung für eine offene und flexible Lernorganisation [8].

Dies vor allem unter zwei zentralen Gesichtspunkten:

1. Offenhaltung von Handlungsalternativen für das staatliche Handeln angesichts erheblicher bildungspolitischer Prognosedefizite.

# Tagungen

## Lehrgänge im AFZ — Essen

Im Ausbilder Förderungszentrum in 4300 Essen, Altenessener Str 80—84, werden die folgenden Lehrgänge für Ausbilder durchgeführt:

- Lernbeeinträchtigte Jugendliche in der betrieblichen Berufsausbildung  
Termin: 7. 5.—9. 5. 79
- Planung der betrieblichen Ausbildung  
Termin: 20. 8.—22. 8. 79
- Angst als Lernbarriere  
Termin: 24. 9.—26. 9. 79
- Verhaltensprobleme von Auszubildenden in der Ausbildung  
Termin: 8. 10.—10. 10. 79
- Soziale Prozesse in der betrieblichen Berufsausbildung  
Termin: 29. 10.—31. 10. 79
- Ausbildung weiblicher Auszubildender im gewerblich-technischen Bereich  
Termin: 12. 11.—14. 11. 79
- Lernzielorientierte Ausbildung  
Termin: 10. 12.—12. 12. 79

## Oldenburgische IHK

Die IHK in 2900 Oldenburg führt am 3. 5. 1979 einen Ausbilderlehrgang zum Thema *Praktische Eingewöhnungshilfen für „neue“ Auszubildende im Betrieb* durch.

## Kerschensteiner Kolleg München

Ein Ausbilder-Lehrgang zum Bereich *Verbesserung der Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen im Betrieb* führt das Kerschensteiner Kolleg vom 16. 5.—18. 5. 79 durch.

## Bildungszentrum des Einzelhandels Niedersachsen-Springe

Mit den *Lern- und Entwicklungsproblemen von Jugendlichen — Ursachen und Möglichkeiten zur Hilfe* beschäftigt sich ein Ausbilder-Lehrgang im Bildungszentrum des Einzelhandels Niedersachsen in 3257 Springe Datum: 11. 6.—13. 6. 79

## IG Chemie-Papier-Keramik Hannover

Verbesserung der Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen im Betrieb lautet das Seminarthema einer Ausbilder-Veranstaltung vom 18. 6.—20. 6. 79, die von der IG Chemie-Papier-Keramik, 3000 Hannover, Königsworther Platz 6, durchgeführt wird.

## Universität Klagenfurt

Vom 7.—9. 6. 79 finden die diesjährigen Klagenfurter Gespräche an der Universität Klagenfurt statt. Die Tagung soll den Er-

fahrungsaustausch aller an der wissenschaftlichen Erforschung des Jugendalters Interessierten ermöglichen und fördern. Die Beiträge sollen in erster Linie auf empirischen Untersuchungen beruhen, die sich unter dem Leitthema *Jugendliche in Bildung und Erziehung* zusammenfassen lassen und den schulischen, betrieblichen, familiären und Freizeitbereich umfassen. Tagungsgebühr: ÖS 200, *Kontaktadresse*: Dr. H. Janig, Universität für Bildungswissenschaft, Universitätsstr 65, A 9010 Klagenfurt

## Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung Wien

Die Sommertagung des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung zum Thema: *Berufsbildung — als persönliches, gesellschaftliches, ökonomisches Anliegen* findet vom 2.—5. 7. 1979 im Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in 5350 Strobl am Wolfgangsee statt. *Kontaktadresse*: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Kolingasse 15, A 1090 Wien.

## Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern e. V.

Der Lehrerverband führt vom 5.—7. 10. 79 seinen Berufsschultag in Würzburg durch. Dies ist der fünfte Kongreß, der die Berufsschullehrer Bayerns zusammenführt. *Kontaktadresse*: Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern e. V., Dachauer Str. 4, 8000 München 2.

## Arbeitsgemeinschaft der kaufmännischen Ausbildungsleiter

Die Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft der kaufmännischen Ausbildungsleiter findet am 22. und 23. 5. 1979 in Hamburg in der dortigen Handelskammer statt. Thema der Tagung ist: *Kaufmännische Berufsausbildung am Ende der 70er Jahre — kritische Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Referenten, die diese Thematik aufgreifen werden, sind: Rolf Raddatz (Vorsitzender des Vorstands des Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung) und Prof. Erich Dauenhauer. In Arbeitsgruppen werden die folgenden Probleme beraten: Neue Wege der Abiturientenausbildung in der Wirtschaft; Wie flexibel müssen Ausbildungsordnungen sein?; Probleme bei der Auswahl von Bewerbern für die kaufmännische Berufsausbildung; Probleme bei der Zusammenarbeit von Schule und Betrieb im dualen System; Praxisgerechte Gestaltung der Prüfungen. Die Tagung endet mit der Vorstellung der Bildungsarbeit der Beiersdorf AG. *Kontaktadresse*: Kuratorium der Wirtschaft für Berufsbildung, Buschstr. 83, 5300 Bonn 1.

## Internationale Vereinigung für Schul- und Berufsberatung

Der IX. Weltkongreß der Int. Vereinigung für Schul- und Berufsberatung findet vom 2.—7. 9. 79 in Königstein statt. Thematisch wird man sich mit der Frage: *Jugend im Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem — eine Herausforderung für die Beratung* befassen. Während des Kongresses werden u. a. die folgenden Fragestellungen beraten: Beiträge der Beratungsdienste zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit; Neuere Ergebnisse der Motivations- und Eignungsforschung, Bereitstellung und Vermittlung von Informationen; Vorbereitung der Bildungs- und Berufswahl in der Schule. Tagungsgebühr: 60 DM. *Kontaktadresse*: Haus der Begegnung, Bischof-Kaller-Str. 3, 6240 Königstein.

## IHK Düsseldorf

Berufspädagogische Kolloquien veranstaltet die IHK Düsseldorf für Ausbilder. Diese Veranstaltung soll allen Ausbildern die Möglichkeit zu einem Gedanken- und Erfahrungsaustausch mit Fachleuten (Psychologen, Pädagogen, Ausbildungsleitern, Vertretern der IHK) geben. Dabei geht es auch darum, neueste wissenschaftliche Erkenntnisse der Arbeits- und Berufspädagogik und deren Anwendung in der Ausbildungspraxis kennenzulernen. Eigenbeitrag: 50 DM. *Kontaktadresse*: IHK Düsseldorf, Immermannstr. 54, 4000 Düsseldorf.

## Düsseldorfer Ausbilderkreis e. V.

Der Düsseldorfer Ausbilderkreis hat sich 1968 gebildet, um einen Erfahrungsaustausch zwischen Betrieb und Personal- und Ausbildungsleitern zu pflegen. Für 1979 sind folgende Themenbereiche geplant: Präsentation neuer Tonbildschauen, Gefährdung der Persönlichkeit im Zeitalter der Gruppendynamik, Konzentrationsmangel von Jugendlichen und ihre Bewältigung, Grundlagen und Modelle zur Aus- und Weiterbildung der Ausbildungspersonen im Sekundarbereich II, Früherkennung von Nachwuchskräften, Arbeitstechniken für Ausbilder. *Kontaktadresse*: Einzelhandelsverband e. V., Kaiserstr. 42 a, 4000 Düsseldorf.

## Verein Deutscher Ingenieure

Der Deutsche Ingenieurtag vom 29.—31. 5. 1979 in Nürnberg wird sich mit dem Thema: *Zukunftssicherung im Wandel der Strukturen* beschäftigen. Diese Tagung wird vor allem die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt analysieren. *Kontaktadresse*: Verein Deutscher Ingenieure, Graf-Recke-Str. 84, 4000 Düsseldorf.

Fortsetzung von Seite 12

2 Ermöglichung unterschiedlicher Lernerfahrungen für die Lernenden, um einen Wechsel von Theorie, Erfahrung und Praxis für die Schuler im Berufsgrundbildungsjahr zu ermöglichen. Im einzelnen kann sich das bildungspolitische Handeln der Verwaltung auf folgende Problemebenen beziehen.

- Alternative Grundformen des Berufsgrundbildungsjahres
- Qualifikations- bzw. Lernziele
- Verhältnis von Fachtheorie und Fachpraxis
- Koordination unterschiedlicher Lernorte
- Unterrichts- und Sozialformen
- Evaluationsformen
- Planungsschema für eine curriculare Strategie

### Alternative Grundformen des Berufsgrundbildungsjahres

Das Plädoyer für eine offene und flexible Lernorganisation im Berufsgrundbildungsjahr darf nicht zu einer Zerfaserung von sozio-emotionalen Lernzusammenhängen der Schuler untereinander führen. Kernpunkt einer derartigen, zur Ermöglichung unterschiedlicher Lernerfahrungen erforderlichen Lernorganisation müssen daher emotionale Stabilität ermöglichende Bezugsgruppen sein, die einerseits die curriculare Starrheit des Klassenverbandes auflockern, gleichwohl aber dessen emotionale Stabilisierungsfunktion für die Schuler aufrechterhalten. Bereits die *Hawthorne-Experimente* zeigten vereinfachend resümiert: Menschen, die sich schlecht fühlen arbeiten weniger, als Menschen, die sich gut fühlen [9]. Mir scheint, daß dieser Grundsatz der Betriebspsychologie in den heutigen (Berufs-)schulen nicht nur nicht beachtet, sondern systematisch ignoriert wird. Betriebspsychologisch gesprochen, scheinen wir in eine Situation zu geraten, wo die durch staatliches Handeln verursachten Einbußen in der Loyalität und Lernproduktivität bei Lehrern und Schülern größer sind, als die durch verbesserte staatliche Interventionsmöglichkeiten erreichten Effizienzsteigerungen in der Bildungsplanung. Der Schulalltag eines durchschnittlichen Berufsschulers scheint heute eher von Erfahrungsarmut gekennzeichnet zu sein, als von einem anregenden Reichtum unterschiedlicher Lernerfahrungen. Wenn man aber weiß, daß Verwaltung z. T. Aufgaben eher schafft als löst, dann kann man die neuen Probleme nicht durch mehr Verwaltung zu lösen versuchen. Ich halte daher die unternehmerischen Argumente gegen eine *Verschulung* in ihrem analytischen Ansatz für berechtigt, in ihren Konsequenzen jedoch — zumindest soweit für mich sichtbar — für verfehlt: denn die Ersetzung staatlicher durch ebenso verburokratisierte private Bildungsmaßnahmen stellen nur eine Verschiebung des Problems, jedoch nicht seine Lösung dar [10]. Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen relativiert sich auch die Dichotomie von vollzeitschulischer vs. kooperativer Grundform des Berufsgrundbildungsjahres.

### Qualifikations- bzw. Lernziele

Die bisherigen Lernziele sind — soweit in Rahmenvorgaben festgelegt — weitgehend auf den kognitiven Bereich reduziert. Dies ist auch kein Wunder, weil das schulische Lernen traditionell ein kognitivistisches Übergewicht hat und außerdem schulisches Lernen nach wie vor unter dem Signum der Kontrollierbarkeit steht, bzw. dessen, was man für eine Kontrolle des Lernerfolges hält. Demgegenüber ist — bezogen auf die Verwendungssituation der in langen und teuren Bildungsprozessen erworbenen Qualifikationen folgendes festzustellen: Die in der Schule vermittelten Lerninhalte haben bereits heute einen erheblichen Modernitätsrückstand. Es wäre illusorisch zu glauben, durch einmalige Neurevision schulischer Inhalte diesen Rückstand aufholen zu können. Im Gegenteil: Die Vermittlung fester Inhaltskodizes wird gemessen an den realen Qualifikationsanforderungen zunehmend dysfunktional. Vorausschauende Unternehmen schicken ihre Lehrlinge bereits mit wachsenden Erfolgen zum Kommunikationstraining in gruppendynamische Seminare, wo sie ihre Artikulationsfähigkeit wiederzugewinnen Gelegenheit haben, die ihnen in der Schule in langen Jahren z. T. geradezu aberzogen worden ist.

Wenn man Menschen über viele Jahre beibringt, nur Fragen zu beantworten, verlernen sie, von sich aus Fragen zu stellen. Doch die Fähigkeit, Fragen zu stellen, gewinnt mit Sicherheit an den zukünftigen Büroarbeitsplätzen an Bedeutung. Die möglicherweise zunehmende *Entsinnlichung* der Arbeitsprozesse verlangt eine kompensierende Abstraktions- und Kommunikationsfähigkeit der Arbeitenden.

Mit *Entsinnlichung* soll vor allem das *Verschwinden* des eigentlichen Arbeitsprozesses hinter technischen Apparaturen bezeichnet werden. Abstraktions- und Kommunikationsfähigkeit sollen verhindern, daß der einzelne sich als ohnmächtiges Anhängsel eines anonymen Prozesses erlebt und es zu Identifikations-, Umschulungs- und Loyalitätsproblemen kommt, die sich u. U. sogar produktivitätsmindernd auswirken. Hinzu kommt ein weiteres: es werden in der Verwendungssituation auch weiterhin kognitive Anforderungen gestellt. Diese beziehen sich jedoch vor allem auf Verfügungswissen, Verfahrenswissen und Anwendungswissen [11]. Da auf jeder dieser drei Ebenen die schulische Vermittelbarkeit relativ begrenzt ist, da das Wissen z. T. stärker betriebspezifische Bedeutung besitzt und — was noch wichtiger ist — schnell veraltet, ergibt sich ein weiteres Argument für die Formulierung von Lernzielen, die stärker als bisher auf der affektiv-sozialen Ebene liegen. Das Ziel ist die Erweiterung von Erfahrungswissen und Wahrnehmungsfähigkeit, um dem Arbeitnehmer die *selbstständige Erschließung von qualifikationsrelevanten Lernerfahrungen* zu ermöglichen. Der Arbeitsplatz kann erst dann in seiner *Qualifikationsfunktion* erschließbar gemacht werden, wenn der einzelne über entsprechende Fähigkeiten verfügt.

### Verhältnis von Fachtheorie und Fachpraxis

Die *Integration von Lernen und Erfahrung* sowie *Lernen und Handeln* gehört zu den am schwierigsten zu lösenden Problemen curricularer Strategien. Die Relevanz curricularer Vorgaben zeigt sich genau an dieser Stelle, da hier sichtbar wird, ob die Vorgaben einerseits dem Lehrer Handlungsspielräume belassen, andererseits aber einen so hohen Konkretionsgrad aufweisen, daß ihm daraus konkrete Hilfen zufließen können. Im Rahmen von Kursen und Projekten könnte den Forderungen nach Praxis-, Erfahrungs- und Handlungsbezug schulischen Lernens am besten entsprochen werden. Probleme, Erfahrungen und Praxis sollten zum Ausgangspunkt schulischen Lernens im Berufsgrundbildungsjahr erhoben werden. Die Blickrichtung der curricular-fachdidaktischen Strategie ist im Rahmen eines offenen Baukastensystems eine prinzipiell andere, während das im *Administrationsmodell* realisierte Muster geschlossener Curriculumplanung von der Fachsystematik der Wissenschaften ausgeht und nach Strategien der Wissensvermittlung fragt, geht das *Servicemodell* von konkreten Problemen in der Berufspraxis und den dort vorhandenen Erfahrungsfeldern aufgrund der Qualifikationsanforderungen aus und fragt sodann die Wissenschaft nach Erklärungsansätzen und Interpretationsmustern, die ihrerseits auf Probleme und Erfahrungen bezogen sind [12].

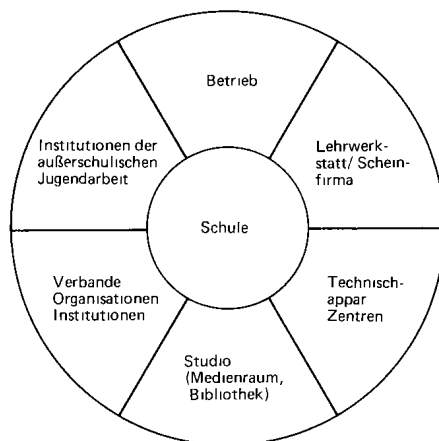
### Koordination unterschiedlicher Lernorte

Die Rahmenvorgaben sollten die Pluralität der Lernorte im Lernprozeß institutionell absichern und entsprechende organisatorische Hilfen vorsehen. Die Pluralität der Lernorte besitzt unter verschiedenen Aspekten große Bedeutung.

1 Sie kann zu einer „*Entschulung*“ des Lernens insofern beitragen, als das spezifisch *kaufmannische Erfahrungsspektrum der Schüler* erheblich erweitert werden kann. Auf die Notwendigkeit zur Verbreiterung des Erfahrungsspektrums für Schüler weist auch Coleman hin. Denn infolge der Ausgrenzung produktiver Tätigkeiten aus dem Lebenszusammenhang und der Standardisierung von Kommunikationsprozessen infolge der Entwicklung von Massenkommunikationsmedien sind die Möglichkeiten zum eigenen Sammeln von Erfahrungen für die Jugendlichen wesentlich geringer geworden. Daher — so Coleman weiter — sollten die starke Betonung kognitiver Fähigkeiten in der Schule reduziert und die Aspekte des sozialen Lernens akzentuiert werden [13].

2. Sie trägt zur *Verminderung von Motivationsproblemen* bei. Denn die Motivationskrise ist kein endogenes, etwa entwicklungspsychologisch zu erklärendes Problem, sondern erweist sich zunehmend als Folgeproblem von schulimmanenten Lernbedingungen [14] (Hoffmann 1976; Lenhardt 1976; Vogel 1978). Die erfahrungsferne und künstliche Abgehobenheit schulischen Lernens, auf die ich bereits oben hinwies, schafft erst die Motivationskrise, die sich im Rahmen einer obligatorischen Einführung eines rein schulischen Berufsgrundbildungsjahrs noch verschärfen dürfte. Kleinbeck verweist darauf, daß Schulmüdigkeit und die damit verbundenen Lernwiderstände vor allem dann entstehen, „wenn die Ziele der Schule von den Schülern nur gering bewertet werden und damit die Konsequenzen von Handlungen, die zur Erreichung schulischer Ziele führen, eine nur geringe Instrumentalität bezogen auf die individuellen Motivziele, besitzen...“ [15]. Andererseits — auf diesen Umstand weist Kleinstück insbesondere hin — kann eine der Schulmüdigkeit vergleichbare Situation durchaus auch im Betrieb entstehen „Deshalb kann die sogenannte ‚Schulmüdigkeit‘ auf keinen Fall zu einem Argument für einen Lernortwechsel aufgewertet werden. Man sollte statt dessen versuchen, sie mit anderen, geeigneteren Mitteln, zu bekämpfen. Daher wäre zu empfehlen, eine Organisationsform für die Berufsbildung zu suchen, in der sich die teilweise unbestreitbar vorhandenen Vorteile sowohl der Schule als auch des Betriebes als Ausbildungsstätte auswirken könnten“ [16]. Für eine derartige Organisationsform, die sich nicht auf die beiden Lernorte Schule und Betrieb beschränken dürfte, wären Rahmenvorgaben zu erstellen. Diese Rahmenvorgaben hätten vor allem sicherzustellen, daß der Betrieb tatsächlich als *Erfahrungsraum* in eine curriculare Strategie integriert wird.

Schematisch läßt sich der für das Berufsgrundbildungsjahr anzustrebende Lernortverbund — in idealtypischer, restriktive administrative Faktoren zunächst nicht berücksichtigender Weise — wie folgt skizzieren:



Die Schule würde in dem Modell das organisatorische und didaktische Zentrum zur Steuerung und Strukturierung der Lernaktivitäten und Lernerfahrungen darstellen. Der Gefahr der Verzettlung in Lernaktivitäten, die ohne Zusammenhang nebeneinander stehen, ist dadurch zu begegnen, daß die unterschiedlichen Lernorte auf eine curricular klar strukturierte und didaktisch reflektierte Lernsequenz bezogen werden.

### Unterrichts- und Sozialformen

Vorgaben hinsichtlich der Festlegung von Unterrichts- und Sozialformen können sich nicht darauf beschränken, welche Lerngegenstände in welcher Reihenfolge mit welcher Intensität im Berufsgrundbildungsjahr behandelt werden sollten. Von großer Bedeutung sind in diesem Zusammenhang vor allem die *Lernformen*.

Während in traditionellen Administrationsmodell curricularer Strategien die Frage der Zeitökonomie von Unterrichtsprozessen eine zentrale Rolle spielt, da die Vermittlung unterrichtsrelevanter *Wissensstoffe* im Vordergrund steht, spielt im Rahmen offener, flexibler Kurssysteme diese Zeitökonomie eine geringere Rolle. Der Grund hierfür dürfte vor allem darin liegen, daß die Lerneffizienz eines bestimmten Gegenstandsbereiches beträchtlich gesteigert werden kann, wenn die Lernorganisation flexibel auf die konkreten eher emotionalen Lernbedürfnisse der Schüler eingehen kann. Eine flexible Lernorganisation schafft geringere Lernwiderstände und vermeidet die in einer rigiden Lernorganisation häufig auftretenden Motivationsprobleme. Dies geschieht vor allem dann, wenn die Lernorganisation weniger an traditionellen Fächern, sondern mehr an konkreten Problembereichen sich orientiert.

### Rahmenvorgaben für die Evaluation

Die heutige Form der Evaluation von Curricula besteht vor allem in der — zumeist in Noten quantitativ ausgedrückten — Verteilung von Rangplätzen auf die Schüler. Die Folgen sind bekannt: zunehmende Konkurrenzorientierung der Schüler, Vergleichsgültigung gegenüber dem konkreten Lerninhalt, wachsende Lernunlust. Die Gründe hierfür sind vor allem in der *Selektionsfunktion* traditioneller Evaluationsverfahren zu sehen. Die Frage ist, ob nicht eine veränderte *Funktion* der Evaluationen auch veränderte Evaluationsformen zur Folge haben mußte. In der Tat ist festzustellen, daß die meisten der bisher bekannten Evaluationsverfahren sich mehr auf das *Ergebnis*, weniger jedoch auf den *Lernprozeß* selbst richten [17]. D. h., statt einer einmaligen Überprüfung der *Curricula* im Rahmen einer aufwendigen Evaluationsprogrammatik sollten Evaluationsstrategien ins Auge gefaßt werden, die nicht nur eine laufende Beobachtung und Korrektur der Curricula ermöglichen, sondern gleichzeitig direkt und unmittelbar an die konkreten Erfahrungen der Lehrer und Schüler rückgekoppelt werden können.

### Planungsschema für eine curriculare Strategie

Will man kaufmannische Grundfunktionen zum Ausgangspunkt einer curricularen Strategie machen — und die prognostischen Unsicherheiten im Bereich der Bildungsplanung lassen kaum eine andere Wahl — sollte die Unterrichtsorganisation vor allem den Kriterien Flexibilität und Theorie-Praxis Integration genügen. Dies konnte z. B. durch ein differenziertes Baukastensystem von Theoriekursen, Projektkursen und Praxiskursen geschehen.

Bei den *Theoriekursen* läge der Schwerpunkt auf der Einführung in bestimmte, sich auf das jeweilige Berufsfeld beziehende Lernbereiche, z. B. Deutsch (unter dem Aspekt der Förderung von Kommunikationsfähigkeit, Einführung in Verfahren und Anwendungsmöglichkeiten von Organisationsmitteln (EDV, Telekopierer, Fernschreiber usw.), Fremdsprache; Öffentliches Recht, Arbeitsrecht und Sozialrecht; Betriebspsychologie und -soziologie; Grundelemente von Volks- und Betriebswirtschaftslehre unter Einbeziehung von VW Gesamtrechnung und betriebswirtschaftlichem Rechnungswesen; Berufskunde usw.). Ziel derartiger Kurse sollte nicht die Vermittlung fester Wissenkodizes sein, sondern eher die auf konkrete Erfahrungen bezogene Vermittlung heuristischer Prinzipien und kognitiver Deutungsmuster zur Reflexion und Verarbeitung konkreter Erfahrungen.

Die *Projektkurse* könnten in Verbindung mit einem Theoriekurs dem Ziel einer fächerübergreifenden Verknüpfung sowie der Theorie-Praxisintegration dienen. Denkbar wären z. B. Herstellen einer Zeitung, Befragungsprojekt bzw. Erkundungsprojekte in Betrieben, Gerichten, Verwaltungen usw. Ziel wäre gewissermaßen die Aktivierung und Motivierung der Schüler zur Erarbeitung eigener Fragestellungen.

Die *Praxiskurse* dienen vornehmlich der Vermittlung sensumotorischer Fertigkeiten, dies konnte jedoch durchaus ebenfalls in Zusammenhang mit bestimmten Projekten geschehen.

Geht man aus von der Servicefunktion zentraler Curriculum-Instanzen [18], muß das Planungsschema für Kurse so angelegt

sein, daß es sowohl für Lehrer, aber auch für Schüler primär zu einem Steuerungs- und Kontrollinstrument des eigenen Lernprozesses wird. Der Begriff *Lernprozeß* bezieht sich dabei durchaus auch auf den Lehrer, da dieser sich selbst — wenn auch auf der Ebene der Verbesserung seiner beruflichen Kompetenzen — ebenfalls in einem Erfahrungs- und Lernprozeß befindet. Das hat zur Folge, daß das Planungsschema so offen sein muß, daß es ständige Modifikationen und Korrekturmöglichkeiten aufgrund von Erfahrungen nicht nur ermöglicht, sondern erfordert.

#### Anmerkungen

- [1] Vgl. dazu Kroll, H. Untersuchung zur Ermittlung von kaufmännischen Grundfunktionen für die Gestaltung der Grundbildung im Berufsfeld I „Wirtschaft und Verwaltung“ Forschungsprojekt im Auftrag des BIBB, Berlin 1978
- [2] Im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Forschungsprojekten zur „Humanisierung der Arbeit“ sind zur Frage des Zusammenhangs von Arbeitsprozessen und Qualifizierenden Lernerfahrungen sehr aufschlußreiche Forschungsergebnisse zu erwarten
- [3] Fricke, E. u. Fricke, W. Berufsausbildung und Beschäftigungssystem — Eine empirische Analyse der Vermittlung und Verwendung von Qualifikationen in fünf Großbetrieben der Metallindustrie, Opladen 1976, S. 19 f.
- [4] Ich möchte keine fruchtlose Diskussion über Begriffe auslösen. Aber mir scheint der Begriff der „Entsinnlichung von Arbeitsprozessen“ bzw. der „geistig-sinnlichen Deprivation“ im Rahmen der Berufsbildungsforschung heuristisch fruchtbarer zu sein als der Begriff der „Dequalifizierung“
- [5] Auf diese Entwicklung ist Wolfgang Sachs in einer sehr schönen Studie zur sog. „Entschulungsdebatte“ eingegangen. Vgl. dazu Sachs, W. Schulzwang und Soziale Kontrolle. Argumente für eine Entschulung des Lernens, Frankfurt/Main 1976
- [6] Vgl. hierzu Kern, H., Schauer, H.: Rationalisierung und Besitzstandssicherung in der Metallindustrie — Teil I u. II. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 5 u. 8/1978
- [7] Vgl. hierzu Sachs, W., u. a., a. a. O., Vogel, P.: „Bürokratisierung der Schule“ — pädagogischer Topos oder Forschungsparadigma? In: Pädagogische Rundschau 1978, S. 965 ff. Erfahrungen in den USA zeigen, daß geschlossene Lehrpläne (teacher proof curricula) zunehmend auf den Widerstand von Lehrern, Schülern und Eltern gestoßen sind (Vgl. dazu Elbers, D.: Die nordamerikanischen Curriculumprojekte unter dem Aspekt ihrer möglichen Adaption in der Bundesrepublik Deutschland. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 59, Curriculum-Entwicklung, Stuttgart 1976, S. 139—149)
- [8] Vgl. dazu Pampus, K., Weissker, D.: Berufsbildung. In: Schlüsselwörter zur Berufsbildung, Weinheim/Basel 1977, S. 145—149. Rauner, F.: Curriculumreform durch die schulische Entwicklung offener komplexer Lehrsysteme. In: Frey, K. (Hrsg.): Curriculumhandbuch, Bd. 1, München 1975, S. 306—314
- [9] Vgl. hierzu Roethlisberger, F. J.: Betriebsführung und Arbeitsmoral, Köln u. Opladen 1954
- [10] Dies ist gewissermaßen die Quintessenz der Bücher von Fromm (Fromm, E.: Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft, Stuttgart 1976) und Illich (Illich, I.: Fortschrittsmythen. Schöpferische Arbeitslosigkeit, Energie und Gerechtigkeit. Wider die Verschulung, Reinbek 1978)
- [11] Dies ist eine Schlußfolgerung, die ich aus eigenen Expertengesprächen (vgl. Kroll, H., a. a. O., S. 80 ff.) sowie aus der Dissertation von Koch gezogen habe (Koch, R.: Elektronische Datenverarbeitung und kaufmännische Industrieangestellte. Eine empirische Untersuchung zu den Auswirkungen technisch-organisatorischer Rationalisierung in der Verwaltung und auf die Tätigkeit kaufmännischer Sachbearbeiter, Universität Frankfurt/M. 1977 (unveröffentlichte Dissertation))
- [12] So sind gemessen an der realen Verwendungssituation die erst im August 1977 zur Erprobung freigegebenen BGJ-Lehrpläne in Berlin bereits heute als dysfunktional zu bezeichnen
- [13] Coleman, J. S.: The children have outgrown the schools. In: Psychology Today, February 1972
- [14] Hoffmann, M.: Monotonie, Lernverdrossenheit und Routine als Folge der Verbürokratisierung der Gesamtschularbeit. In: Preuss-Lausitz u. a.: Fachunterricht und praktisches Lernen, Weinheim/Basel 1976. Lenhardt, G.: Jugendliche zwischen Arbeitsmarkt und Berufsbildungspolitik, Berlin 1976 (unveröffentlichtes Manuskript). Vogel, P., a. a. O.
- [15] Kleinbeck, U.: Die berufliche Ausbildung Jugendlicher unter dem Aspekt einer psychologischen Theorie der Motivation beruflichen Verhaltens (bei besonderer Berücksichtigung der motivspezifischen Anreizstrukturen verschiedener Lernorte). In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 38, Die Bedeutung verschiedener Lernorte in der beruflichen Bildung, Stuttgart 1974, S. 46
- [16] Ebenda, S. 47
- [17] Heipcke, K.: Leistungsmessung und Evaluation im Unterricht. In: Garlich, A. u. a. (Hrsg.): Didaktik offener Curricula, Weinheim 1974, S. 86
- [18] Dies ist die Konzeption der Regionalen Planungszentren (Vgl. Gerbaulet, S. u. a.: Schulnahe Curriculumentwicklung. Eine Denkschrift, Stuttgart 1972)

Karl Josef Uthmann

## Das Berufsgrundbildungsjahr in Ausbildungsordnungen

Impulse aus dem Jahr 1978

Zwei neue wichtige Impulse belebten im Laufe des Jahres 1978 die Diskussion über Berufsgrundbildung, und zwar

- die neue Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz zum Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) vom 19. 5. 1978, gefolgt von den neuen Rahmenlehrplänen für die einzelnen Berufsfelder sowie
- die neue BGJ-Anrechnungs-Verordnung des Bundesministers für Wirtschaft vom 17. 7. 1978.

Zu fragen ist, was sich aus diesen Daten für die künftige Struktur der Ausbildungsberufe und die Entwicklung von Ausbildungsordnungen unter Berücksichtigung des Berufsgrundbildungsjahres ergibt.

Bisherige Entwicklungsstufen der Diskussion über das Berufsgrundbildungsjahr

1. Die Diskussion über *berufliche Grundbildung* oder *Berufsgrundbildung* ist nicht neu. Trotzdem gibt es bis heute keine allgemeingültige Definition und auch keine allgemeine Übereinstimmung über die wesentlichen Inhalte, wohl aber eine Fülle unterschiedlicher, zum Teil gegensätzlicher Standpunkte
2. In ein erstes akutes Stadium trat die Diskussion über die Berufsgrundbildung in den 60er Jahren mit den ersten Konzeptionen zur Einführung einer Stufenausbildung. Den Modellen der Stufenausbildung lag bereits eine Gliederung in Grund- und Fachbildung in dem Sinne zugrunde, daß einer