

dern noch wachsende. Anschließend ist jedoch mit einem An- gleichen zwischen deutscher und ausländischer Bevölkerung zu rechnen. [10]

#### Anmerkungen

- [1] Zur Darstellung der Entwicklung des Prüfungserfolgs siehe auch Althoff, H./Werner, R.; Berlin 1982, vgl.: **BIBLIOGRAPHIE** – ergänzende Literatur zum Thema –
- [2] Bei der Zahl der erfolgreichen Prüfungen werden Prüfungen für Aufbaustufen von Stufenausbildungsberufen nicht berücksichtigt, da diese zu Mehrfachzählungen führen würden. Die Zahlen sind daher geringfügig niedriger, als die sonst für Prüfungen verwendeten Zahlen. Auch bei den Neuabschlüssen werden Anschlußverträge der Stufenausbildung nicht berücksichtigt.
- [3] Für die Hauswirtschaft ergibt sich ein Rückgang der Prüfungszahlen, der auch durch die Umstellung von zwei- auf dreijährige Ausbildung bedingt ist.
- [4] Der Einsatz der EDV führt häufig nicht zu direkten Entlassungen, sondern zum Stagnieren der Beschäftigtenzahl trotz Aufgabenzuwachs. Diese für Arbeitsplätze im kaufmännischen Bereich festgestellte Tendenz dürfte auch für Ausbildungsplätze für Männer gelten. Siehe auch Koch, R.; Berlin 1984, vgl.: **BIBLIOGRAPHIE** – ergänzende Literatur zum Thema –. Weitere Ausführungen auch in: Grünwald, U./Koch, R.: Informationstechnik in Büro und Verwaltung (Teil II). Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1983 (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 58).
- [5] Zu den Einkommensfragen vgl. Jansen, R./Clauß, Th.: Betriebliche Berufsausbildung und beruflicher Erfolg, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1984; zur speziellen Lage in den Büroberufen: Siehe Damm-Rüger, S./Fritz, W.; Berlin 1984, vgl.: **BIBLIOGRAPHIE** – ergänzende Literatur zum Thema –
- [6] Betriebe erwarten im Zusammenhang mit der Einführung der Informationstechnologie, daß Angestellte mit niedriger Qualifikation – und damit vorwiegend Frauen – am stärksten betroffen sind. Vgl. Angaben in Koch, a.a.O., Kap. 5.2.
- [7] In diesen Zahlen ist auch ein – geringer – Anteil von Erwerbstätigen mit Abschluß an Berufsfachschulen enthalten.
- [8] Zur Analyse und Prognose des Fachkräftebedarfs siehe Alex, L.; Berlin 1983, vgl.: **BIBLIOGRAPHIE** – ergänzende Literatur zum Thema –
- [9] Errechnet von 1958 – 1969 mit der höchsten Zahl 1963 mit 1.054.000 Geburten. Dabei wird von einem „Normalstand“ von 900.000 ausgegangen.
- [10] Vgl. zu diesen Angaben auch Berechnungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Wachstum und Arbeitsmarkt, 2. Nachtrag zu Quintessenzen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung; Nürnberg 1982, vgl.: **BIBLIOGRAPHIE** – ergänzende Literatur zum Thema –

#### **BIBLIOGRAPHIE** – ergänzende Literatur zum Thema –

ALEX, L.: Ausbildung und Fachkräftebedarf. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 12. Jg. (1983), Heft 6, S. 181–186

ALEX, L., u. a.: Qualifikation und Berufsverlauf. Erste Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung bei Erwerbspersonen in der Bundesrepublik Deutschland. Bundesinstitut für Berufsbildung / Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Berlin 1981

ALTHOFF, H./WERNER, R.: Erfolg und Mißerfolg bei Abschlußprüfungen in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 10. Jg. (1981), Heft 3, S. 16–21

DAMM-RÜGER, S./FRITZ, W.: Qualifikation und Beschäftigung in den Büroberufen. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1984 (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 67) (Veröffentlichung in Vorbereitung)

INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG: Wachstum und Arbeitsmarkt. Angebot und Bedarf an Arbeitskräften bis 1990, Quintessenzen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (einschl. Nachlieferungen), Nürnberg 1982

KOCH, R.: Elektronische Datenverarbeitung in der kaufmännischen Industrieverwaltung. Informationstechnik in Büro und Verwaltung (Teil III). Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1984 (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 68)

Dagmar Lennartz

## Abschlußprüfungen – Spiegelbild einer atomistischen Erstausbildung?

Bei dem folgenden Artikel handelt es sich um einen auszugsweisen Vorabdruck eines Beitrags, der in einer Veröffentlichung zur Berufsausbildung im Einzelhandel erscheinen wird. [1]

Zensuren sind zugleich ein pädagogisch-praktisches, ein wissenschaftlich-theoretisches und ein moralisch-politisches Problem: Was ist ihre Funktion und was sind ihre Folgen? Knapper, als es Becker und von Hentig mit diesem Satz getan haben [2], läßt sich in die vielschichtige Problematik des Phänomens Prüfungen kaum einführen. Zensuren und die Verfahren, mit denen sie ermittelt werden, begründen und legitimieren Ausleseentscheidungen, prägen individuelles wie kollektives Lern- und Lehrverhalten, sanktionieren Lehr- und Lerninhalte, induzieren Versagen oder Erfolg im Kollektiv wie beim Individuum.

Was bezwecken wir mit Prüfungen? Soll die Motivation gefördert, die Fortentwicklung des Denkvermögens bewertet oder die Wiedergabe von Kenntnissen und Fertigkeiten gemessen werden?

Interessiert der Lernprozeß oder das Lernresultat? Und welcher Mittel und Maßstäbe bedienen wir uns, wenn wir eine quantifizierende Bestandsaufnahme des Wissens vornehmen? Mit welcher Elle soll das Tuch vermessen werden? Soll die Kenntnis, die Erkenntnis oder das Verstandene geprüft werden?

Offene Fragen, die in der Theorie wie in der Praxis immer wieder neu gestellt und mit jeder Prüfung, die abgenommen, mit jeder Zensur, die gegeben wird, vorläufig, vielfach pragmatisch – und doch für den konkreten Fall jeweils definitiv beantwortet werden.

Die Prüfungen in der beruflichen Erstausbildung, genauer, in der Berufsausbildung des Einzelhandels: Welche Funktionen haben sie und was sind ihre Folgen? Und: Welche Antworten kann der folgende Beitrag – der die Prüfungen im Einzelhandel thematisiert, jedoch dabei Fragen aufwirft, die sich über diesen Bereich hinaus für die Ordnung und Praxis der Berufsausbildung stellen – darauf geben?

Er kann Struktur und Funktion des Prüfungswesens im Einzelhandel beschreiben. Er kann die Zielkonflikte darstellen, die in der Zwischen- und Abschlußprüfung angelegt sind, und auf die offenen wie verdeckten Probleme hinweisen, die sich daraus für die Prüfungs- und Ausbildungswirklichkeit ergeben.

Er kann jedoch keine gültigen Antworten auf die Frage geben, wie denn nun die aufgedeckten Probleme im einzelnen zu lösen seien. Ob das Auswendiggelernte, das Abfragbare oder das Verstandene, das Gedächtnis oder die Urteilskraft geprüft werden soll, ob der zu Prüfende wissen muß, wie er eine Aufgabe löst, oder ob er begriffen haben muß, warum er eine Aufgabe so und nicht anders löst, dies ist weniger eine pädagogische denn eine politische Entscheidung, und als solche ist sie mit einer Reihe gesellschaftlicher Vorentscheidungen verknüpft. Dieser Beitrag will Informationen geben und sie vor allem mit Fragen versehen. Fragen, die vielleicht den an der Gestaltung der Praxis Beteiligten helfen, sich weitere Klärung zu verschaffen über ihren Handlungsspielraum, ihre Handlungsmöglichkeiten und nicht zuletzt: über ihre Handlungsziele.

### Die Abschlußprüfung als Qualifikationsnachweis

Das Ziel der Ausbildung im Einzelhandel ist die Qualifizierung des Jugendlichen für die Berufe Verkäufer und Verkäuferin sowie Einzelhandelskaufmann und Einzelhandelskauffrau. Man kann es auch anders formulieren: Mit der Ausbildung sollen beim Auszubildenden Wissens- und Könnensstrukturen entwickelt werden, die ihn zu kompetentem beruflichen Handeln befähigen.

In der Abschlußprüfung soll der Auszubildende nachweisen, daß er die fachlichen und kaufmännischen Fertigkeiten und Kenntnisse besitzt, die erforderlich sind, um als Verkäufer bzw. Verkäuferin, Einzelhandelskaufmann bzw. Einzelhandelskauffrau tätig zu werden [3]. Oder wiederum anders ausgedrückt: Die Abschlußprüfung soll ein Urteil darüber erlauben, ob der Auszubildende die Wissens- und Könnensstrukturen erworben hat, die ihm im Berufsalltag planvolles Handeln ermöglichen. Es können also nicht beliebige berufliche Qualifikationselemente (Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Handlungsstrategien) abgeprüft werden, wenn mit dem Zeugnis der Abschlußprüfung bestätigt werden soll, daß der Auszubildende für die Ausübung seines Berufes qualifiziert worden ist.

Der inhaltliche Rahmen für die Abschlußprüfungen des Einzelhandels ist mit dem Berufsbild, dem Berufsbildungsplan, den Prüfungsanforderungen sowie den schulischen Lehrplänen gegeben [4]. Wie aber kommt man nun zu Prüfungsaufgaben, die ein verlässliches Urteil über die Berufsqualifikation des Auszubildenden zulassen? Auf welcher Basis werden Prüfungsinhalte ausgewählt und in Prüfungsaufgaben konkretisiert, um mit ihnen die fachlichen und kaufmännischen Qualifikationen des Prüflings festzustellen. Reicht sie hin, um die Validität der Abschlußprüfung zu sichern?

Bei der Gestaltung der Ausbildungsordnung wird die Kategorie „Qualifikation“ begrifflich unter dem Gesichtspunkt der Anforderungen gefaßt und beschrieben, und zwar der Anforderungen, die vom Arbeitsprozeß her an das Individuum gestellt werden. Dies gilt nicht nur für die Ordnung der Berufsausbildung im Einzelhandel, sondern für die Berufsausbildung insgesamt, soweit sie nach dem Berufsbildungsgesetz geregelt wird. Vor dem Hintergrund jeweils ermittelter Qualifikationserfordernisse werden mit den Ausbildungsordnungen auf normativer Ebene Ausbildungsziele definiert und damit zugleich Berufsanforderungen normiert, die in ihrer Gesamtheit die Berufsqualifikation für ein bestimmtes Tätigkeitsfeld begründen. Aus der Beschreibung der Qualifikation jedoch ergibt sich allenfalls das Ziel der Qualifizierung, nicht aber automatisch der Weg, auf dem dieses Ziel erreicht – und in der Prüfung überprüft – werden kann: So soll zum Beispiel der Auszubildende ein überzeugendes Verkaufsgespräch führen lernen [5]. Die Beschreibung dieses Ziels klärt jedoch nicht, was der Auszubildende lernen muß, welche kognitiven, sprachlichen, motivationalen und affektiven Persön-

lichkeitsmerkmale entwickelt werden müssen, um ein überzeugendes Verkaufsgespräch – und zwar in den unterschiedlichsten Situationen – führen zu können.

Und so, wie von den ermittelten Arbeitsanforderungen noch nicht auf die Sozialisations- und Lerneffekte von Arbeitsaufgaben geschlossen werden kann, ergibt die Bündelung beruflicher Einzelanforderungen zu Prüfungsaufgaben nicht zwangsläufig das Instrument, das auch mißt, was gemessen werden soll: Berufliche Handlungskompetenz. Zur Bestimmung dessen, was das ist, fehlt (vorerst noch) das Kriterium. Die geltenden Ausbildungsordnungen fixieren Arbeitsanforderungen und beschreiben sie als berufliche Qualifikationen in Form zu beherrschender Kenntnisse und Fertigkeiten. Sie beschreiben sie allerdings nur unter dem Aspekt des Einsatzes und nicht mit Blick auf die Entstehung von Qualifikationen. Lerninhalte wie Lernziele werden nicht **handlungsorientiert** bestimmt: Sie werden nicht an der Durchführung von Operationen, sondern an Tätigkeitsbeschreibungen von Arbeitsplätzen orientiert. Die Ausbildungsordnungen können folglich auch keinen Aufschluß geben über die Fähigkeiten, die der Auszubildende erwerben muß, wenn er die mit ihnen beschriebenen Anforderungen erfüllen will. Die Ausbildungsordnung gibt Auskunft darüber, welche Tätigkeiten die ausgebildete Fachkraft im Einzelhandel auszuführen in der Lage sein muß. Sie sagt jedoch nichts darüber aus, worin genau sich kaufmännisches Denken und Tun erweist, was die Fachkraft zur Fachkraft macht.

Will man einen Ausbildungsgang unter dem Gesichtspunkt der Verwendung beruflicher Qualifikationen rechtlich ordnen, reicht die Information vielleicht aus: Wenn ich einen Menschen für den Verkauf einstellen will, muß es jemand sein, der u. a. überzeugende Verkaufsgespräche führen kann/wenn ich als Verkäufer arbeiten will, muß ich auch überzeugende Verkaufsgespräche führen können. Wer aber **gibt Antwort** auf die Frage, welches Bündel an Qualifikationen der Auszubildende erwerben muß, wenn er die berufliche Einzelanforderung „Führen des überzeugenden Verkaufsgesprächs, gestützt auf ausreichende Warenkenntnisse“ erfüllen will?

Zwar stellt die Ausbildungsordnung in sich ein Aggregat miteinander verknüpfter Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten (also Wissens- und Könnensstrukturen) dar, doch bildet sie diese Strukturen nicht ab. Im „Berufsbild Verkäufer(in) – Einzelhandelskaufmann“ sind „Ausbildungsstoffe“ festgelegt, im „Berufsbildungsplan Verkäufer(in) – Einzelhandelskaufmann“ werden diese näher erläutert. Die Ausbildungsinhalte werden linear und separat in eine Liste gebracht, die in sich und unausgesprochen eine Ansammlung vielzähliger Wissens- und Könnenselemente enthält: Anfordern der Waren vom Lager. Anordnen der Waren im Verkaufsraum und am Verkaufsort nach werblichen Gesichtspunkten, Gängigkeit und schneller Bedienungsmöglichkeit . . . usw. Der Bezug dieser Einzelelemente zum Ausbildungsziel, zum Prüfungsgegenstand, das heißt, den Wissens- und Könnensstrukturen, die berufliche Handlungsfähigkeit begründen, wird auf diese Weise nicht hergestellt und damit auch nicht sichtbar gemacht.

Ablesbar ist, welche Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden sollen, unbekannt bleibt die Funktion, die diese Kenntnisse und Fertigkeiten in bezug auf die Gesamtqualifikation haben. Sie jedoch müßte man kennen, wenn man bei der Auswahl von Prüfungsinhalten die jeweiligen Einzelelemente (Kenntnisse und Fertigkeiten) auf ihren Wert für die berufliche Handlungskompetenz hin beurteilen will.

In der Ausbildungsordnung (wie auch in den schulischen Stoffplänen) werden Kenntnisse und Fertigkeiten aufgeführt (zum Beispiel „Einrichtungen des Lagers“, „Fachgerechte Behandlung der lagernden Waren je nach den Besonderheiten der Branche“), die jeweils

– auf sehr unterschiedlichem Niveau erarbeitet und abgeprüft werden können und

- für das konkrete Handeln im Berufsalltag unterschiedliche Bedeutung haben.

Selbst wenn konkrete Arbeitsaufgaben (allerdings losgelöst von einer konkreten Handlungssituation) definiert werden (wie zum Beispiel „gleichzeitiges Bedienen mehrerer Kunden“), läßt sich aus der Aufgabenstellung nicht erkennen, welche Wissens- und Könnenselemente der Prüfling zueinander in Beziehung zu bringen hat, wenn er diese Aufgaben qualitativ und situativ bewältigen will.

Der inhaltliche Rahmen der Abschlußprüfung im Einzelhandel (und dies gilt auch für die Ausbildungsordnungen neueren Datums) gibt bestenfalls Antwort auf die Frage, welche Ausbildungsinhalte für die Prüfung herangezogen werden können. Er läßt jedoch die Frage offen, welche Ausbildungsinhalte sinnvollerweise in der Aufgabenstellung miteinander verknüpft werden sollten.

Welche Antwort auf diese offene Frage hat man in der Prüfungspraxis gefunden?

Im Prinzip die gleiche wie bei der Zwischenprüfung, nur daß die Abschlußprüfung vom Stoff her umfangreicher ist und zusätzlich eine mündliche Prüfung enthält. In der schriftlichen Prüfung zum Einzelhandelskaufmann haben die Prüfungsteilnehmer den Prüfungsanforderungen zufolge

- in einem Zeitraum von 90–120 Minuten einen Aufsatz zu schreiben, mit dem sie nachweisen sollen, daß sie „ein Thema sachlich richtig, logisch aufgebaut und sprachlich gewandt in einwandfreier Rechtschreibung behandeln“ können,
- in einem Zeitraum von 90–120 Minuten im Prüfungsfach „Betriebslehre“ mehrere Aufgaben zu lösen, die sich auf die Bereiche Waren, Verkauf und Betriebsablauf beziehen,
- in einem Zeitraum von 60–90 Minuten mehrere Aufgaben im Prüfungsfach „Berufsbezogenes Rechnen und Buchführung“ zu bearbeiten,
- in einem Zeitraum von 120 Minuten wahlweise im Prüfungsfach „Einkauf, Lager, Vertrieb“ oder „Kaufmännisches Rechnungswesen“ mehrere Aufgaben mit höheren Anforderungen aus dem gewählten Bereich zu lösen. [6]

Zwar wird der schriftliche Teil der Abschlußprüfung zum Einzelhandelskaufmann noch in einer Reihe von Kammerbezirken in konventioneller Aufgabenform durchgeführt, doch verwendet die Mehrzahl der Industrie- und Handelskammern auch hier die bundeseinheitlichen Aufgaben der Aufgabenstelle für Kaufmännische Abschluß- und Zwischenprüfungen (AKA). Ob die schriftlichen Prüfungsaufgaben nun aber in konventioneller oder in programmierter Form zu bearbeiten sind, bundeseinheitlich oder landeseinheitlich entwickelt werden, in jedem Fall beziehen sie sich inhaltlich wesentlich auf den Stoff, der in der Berufsschule zu vermitteln ist.

Wie bei der Zwischenprüfung dominieren auch bei den Prüfungsaufgaben, die innerhalb der vorgegebenen Prüfungsfächer zu bearbeiten sind, die Einzelkenntnisse. In den eklektizistisch zusammengestellten Fragen wird weder das Spezifische kaufmännischen Handelns noch das Tätigkeitsfeld Einzelhandel adäquat erfaßt. Erfragt und überprüft werden eine Vielzahl von Fragmenten kaufmännischen Wissens, deren wechselseitigen Bezug der Prüfling jedoch für sich nicht geklärt haben muß, um die Prüfungsfragen beantworten zu können.

Die kaufmännischen Abschlußprüfungen, so wird ihnen vorgeworfen, seien nicht praxisgerecht, seien Schulprüfungen, in denen Kenntnisse und Fertigkeiten, kaum aber deren Anwendung oder das Sozialverhalten der künftigen Kaufleute geprüft werde. [7]

Die mündliche Prüfung soll ausgleichen, was gegenwärtig mit der schriftlichen Prüfung offensichtlich nicht erzielt werden kann. In den Prüfungsanforderungen an den angehenden Einzelhandelskaufmann ist lapidar festgelegt, daß die mündliche Prüfung „praxisnah“ sein soll, weitere Angaben über den zeitlichen und inhaltlichen Rahmen fehlen. In den neueren kaufmännischen Ausbildungsordnungen ist die mündliche Prüfung bereits als ein

selbständiges Prüfungsfach („Praktische Übungen“) ausgewiesen, und eine mindestens ausreichende Leistung in diesem Fach ist Voraussetzung für das Bestehen der Abschlußprüfung [8]. Grundsätzlich ist mit der mündlichen Prüfung die Möglichkeit gegeben, die Fächersystematik zu durchbrechen und die Prüfungsaufgabe unmittelbar auf die berufliche Handeln zu beziehen. Eine Chance, die freilich vertan wird, wenn die „Praktischen Übungen“ faktisch nur zur mündlichen Variante der schriftlichen Kenntnisprüfung werden. [9]

Doch selbst wenn es gelänge, in der mündlichen Prüfung zu Aufgaben zu kommen, die das Ziel hätten, eine Gesamtqualifikation in einer gesamtheitlichen Aufgabe nachweisen zu lassen“ [10], reichte dies aus, um den Folgen des Kenntnis-Trainings für die (vom Umfang her weit mehr ins Gewicht fallende) schriftliche Prüfung wirksam entgegenzutreten?

Zusammenfassend läßt sich hierzu sagen: Mit den Prüfungsaufgaben hat sich in der Prüfungspraxis ein Kanon von Inhalten und Tätigkeiten herausgebildet, der Auskunft darüber gibt, was der Auszubildende an Wissen vorweisen und mithin in der Ausbildung erwerben muß, wenn er die Abschlußprüfung bestehen will. Nicht geprüft wird, ob der Auszubildende gelernt hat, dieses Wissen bei seinem Handeln zielgerichtet einzusetzen. Ungeprüft bleibt, ob der Auszubildende in der Lage ist, eigenverantwortlich zu handeln, sich bei der Planung und Durchführung ihm übertragener Aufgaben für einen von mehreren denkbaren Lösungswegen zu entscheiden. Ungeprüft bleibt, ob der Auszubildende die Fähigkeit erworben hat, sein Tun zu reflektieren und das Produkt seines Handelns fachgerecht zu kontrollieren und zu bewerten.

Der Schluß drängt sich auf: In der gegenwärtigen Prüfungspraxis werden eine Reihe beruflicher Einzelqualifikationen, nicht jedoch die berufliche Handlungskompetenz erfaßt. Doch soll sie überhaupt erfaßt werden?

#### Die Verflechtung von Prüfungs- und Ausbildungsrealität

Die Prüfungen im Einzelhandel spiegeln nicht nur die Struktur einer **Ausbildungs-Ordnung**, sondern reflektieren eine Ausbildungs-Praxis, in der erst begonnen wird, mit neuen organisatorischen, methodischen und inhaltlichen Konzepten bisher gültige Vorstellungen zu durchbrechen und auf sich grundlegend ändernde Anforderungen zu reagieren. [11]

Die Realität betrieblicher Ausbildung: Durch Handeln und die hierbei gemachten Erfahrungen lernt der Mensch. Auf diesem Leitsatz basiert die praktische, präziser noch: die arbeitsplatzgebundene Ausbildung im Betrieb. In der Auseinandersetzung mit betrieblichen Anforderungen soll der Auszubildende fachliches Wissen und Können erwerben, sollen seine sozialen und kommunikativen Fähigkeiten gefördert werden. Der Auszubildende soll verantwortlich Arbeitsaufgaben durchführen und dabei sein vorrätiges Wissen nutzen und Handlungsstrategien entwerfen lernen.

Aber Arbeit an sich begründet noch nicht, gleichsam naturwüchsig und aus sich heraus, die gewünschte Lernwirksamkeit. Aus den Arbeitszusammenhängen der Betriebe im Einzelhandel wurden und werden (wie in anderen Wirtschaftsbereichen auch) Teilaufgaben abgespalten und Arbeitsabläufe ausgelagert. Auch in diesem Bereich bilden sich weiterhin spezialisierte Arbeitsplätze mit stark eingegrenzten Zielen und Inhalten der Tätigkeit und damit festgelegten Vorgehensweisen heraus. Aus der Perspektive des Lernenden wird der Einblick in die Komplexität wie die Binnenstruktur des beruflichen Tätigkeitsfeldes zunehmend schwieriger, die Basis betrieblichen Erfahrungslernens fortlaufend eingegengt.

Die Realität theoretischer Ausbildung in der Schule: Sie soll im Kopf des Auszubildenden integrieren, was er durch praktische Erfahrung erlernt, aus seiner Arbeitserfahrung heraus jedoch nicht ohne pädagogische Hilfe zu systematisieren, zu verallgemeinern und zu übertragen vermag. Der Unterricht soll die inneren Zusammenhänge zwischen den Einzelfunktionen und Ein-

zelementen beruflichen Handelns sichtbar machen und auf der Ebene der Theorie ihr Ineinandergreifen erklären, das Zusammenwirken der verschiedenen Komponenten durchschaubar werden lassen.

Kurzum, die Schule soll dem Auszubildenden das berufliche Tätigkeitsfeld theoretisch erschließen. Doch kann ihr dies gelingen, wenn sie dabei von den Arbeitserfahrungen der Lernenden, dem vermittelnden Glied zwischen Theorie und Praxis, abstrahieren muß? Wenn ihr didaktischer Ansatz in Modellen der Fachwissenschaften, nicht aber im beruflichen Tätigkeitsfeld gründet? Wenn die den (Unterrichts- und Prüfungs-)Fächern eigene Systematik nur allzu häufig verhindert, daß dem Lernenden die Verknüpfungen, die Abhängigkeit von Theorie und Praxis deutlich und bewußt werden? Wenn „Theorie“ als Unterrichts- und Prüfungsgegenstand losgelöst von beruflichem Handeln konzipiert, vermittelt, angeeignet und in der Prüfung wiedergegeben wird?

Praktischen Erfahrungen werden spezialisierte, aus dem Zusammenhang gerissene fachwissenschaftliche Theorieaspekte mehr oder minder übergestülpt [12]. Theoretische Ausbildung wird zur abstrakten, für den beruflichen Alltag oftmals fruchtlosen Vermittlung und Wiedergabe von Formeln, Regeln, Gesetzen, Bezeichnungen und Begriffen denaturiert [13]. Wen verwundert es, daß Theorie für viele Auszubildende (und nicht nur für sie) nicht mehr ist als „graue Theorie“, da ihnen ihr praktischer Nutzen verschlossen bleibt. Nahezu ungebrochen scheint in der Ordnung und Durchführung der Ausbildung das traditionelle Theorie-Praxis-Verständnis wirksam zu sein, aus dem heraus befunden wird, daß das gezielte Fördern „geistiger Fähigkeiten“, daß Denkerziehung etwas „Theoretisches“, mithin Domäne der „Theoretiker“ und nicht so sehr eine Angelegenheit der Praxis sei [14]. In der Ausbildung wie in der Prüfung wird dem praktischen Teil beruflicher Bildung ein theoretischer gegenübergestellt, wird praktisches Lernen durch „Theorie“ ergänzt, jedoch additiv und nicht integrativ. Zugespitzt formuliert: Vom curricularen Ansatz her wird in der **Ausbildungs-Realität** die Zuständigkeit für „Theorie“ an die Schule, die inner- oder überbetriebliche Schulung und die Zuständigkeit für „Praxis“ an den Betrieb, den Lernort „Arbeitsplatz“ delegiert. Mit der Konsequenz, daß für den Großteil der Auszubildenden „Wissen“ seiner theoretischen und praktischen Zusammenhänge entkleidet wird, Theorie als etwas schwer Durchschaubares, für die tägliche Praxis Ungeeignetes erscheint. „Theorie“ muß man eben lernen, um die Prüfung zu bestehen.

Bei solch **Arbeits-Teilung** hat es Theorie nicht leicht, den Beteiligten ihren Sinn, ihre Bedeutung und ihre Notwendigkeit klarzumachen: Für das berufliche Handeln Ziele und Strategien zu erschließen, Übertragbarkeit wie Anwendbarkeit des Gelernten zu ermöglichen. Die Spaltung der Ausbildung in handlungsferne Theorie und theorieleiose Praxis, in die Teilnahme an der praktischen Arbeit einerseits und das Lernen für die Prüfung andererseits kennzeichnet noch zu weiten Teilen die Ausbildungswirklichkeit.

Die Arbeitsteilung zwischen Schule und Betrieb, die Separierung einzelner Ausbildungselemente aus zusammenhängenden Arbeitsabläufen, die Zersplitterung theoretischer Zusammenhänge in einzeln drillbare Lerneinheiten wird in den Prüfungsfächern reproduziert und durch die Prüfung in der Ausbildung zementiert. Und dies gilt auch für die kaufmännischen Berufe, deren Ausbildungsordnungen weit neueren Datums sind. Die ganzheitliche Aufgabe, ein Verkaufsgeschäft abzuwickeln, kann in der Abschlußprüfung zum Kaufmann im Groß- und Außenhandel beispielsweise nicht gestellt werden, da sie den Auszubildenden mit einem Bündel an Anforderungen konfrontiert, die von der Systematik der Prüfungsfächer her separat abzuprüfen wären [15]. Faktisch bedeutet dies, daß das Wissen, das die Auszubildenden im Berufsalltag anwenden müssen, auf der Ebene der Theorie zerstückelt und damit nicht handlungs-orientiert vermittelt und abgeprüft wird. Dies bleibt nicht ohne Auswirkung auf das Lehr- und Lernverhalten. Die Auszubildenden werden, was „Theorie“

angeht, in erster Linie auf das Einpacken von Verfahren, Regeln und Gesetzen trainiert und nur sehr eingeschränkt in die Entscheidungsvorbereitung und Entscheidungsfindung eingeübt. Sie erwerben zwar eine Menge an Wissen, das dazu geeignet ist, die Prüfung zu bestehen. Offen bleibt allerdings, inwieweit sie auf diese Weise auch lernen, kaufmännisch zu handeln: Wissen anzuwenden, um eigenverantwortlich Entscheidungen treffen zu können.

Mit der Abschlußprüfung, so muß man als Fazit ziehen, wird nicht nur nicht gemessen, was gemessen werden soll. Durch ihre Rückwirkung auf den Ausbildungsprozeß wirkt sie von ihrer gegenwärtigen Struktur und Ausformung her sogar kontraproduktiv in bezug auf das Ausbildungsziel: Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit.

Natürlich läßt sich daraus nicht gleich schließen, das Berufsbildungssystem müsse wohl weitgehend handlungs-inkompetente Menschen entlassen. In jeder Arbeitssituation wird Erlerntes angewandt, werden Erfahrungen und Wissen in Handeln umgesetzt und dabei vom Handelnden bewußt und unbewußt Wissens- und Könnenselemente einander zugeordnet (strukturiert). Es wird auch in einer Unterrichtssituation niemals Wissen vermittelt, ohne daß der Lernende strukturiert, ohne daß er das, was er sieht, fühlt, beobachtet, wahrnimmt, vor dem Hintergrund der bei ihm vorhandenen Wissensstrukturen **ordnet** (zueinander in Beziehung setzt). Die Frage ist nur, ob man diese Strukturierung dem Zufall überlassen oder durch pädagogisches Handeln, das heißt durch die bewußte Auswahl von Arbeitsaufgaben unterstützen will. Die Frage ist, ob man in Kauf nehmen will, daß der Auszubildende das Gelernte häufig nur assoziativ und nicht systematisch miteinander verknüpft und dadurch die Übertragbarkeit des Wissens eingeschränkt wird [16]. Ob man den Auszubildenden bei dem schwierigen Prozeß der Umsetzung partikulärer Arbeitserfahrungen und abstrakter Kenntnisse weitgehend sich selbst überlassen will. Die Frage ist ganz einfach, ob man es bei der bestehenden Praxis belassen oder ob man nicht die Qualität der Ausbildung verbessern, der Neuorientierung in der beruflichen Bildung einen Weg bahnen will.

Dann allerdings müssen die Konzepte und Ansätze zur inhaltlichen und methodischen Verbesserung der Ausbildung auch in das Prüfungswesen Eingang finden und durch eine handlungsorientierte, Theorie und Praxis miteinander verknüpfende Aufgabengestaltung flankierend unterstützt werden. Denn welche Notwendigkeit besteht für den Betrieb, die Ausbildung inhaltlich und methodisch so zu organisieren, daß der Auszubildende die betrieblichen Erfahrungen in einen **ordnenden Zusammenhang** bringen und dadurch die Fähigkeit zu kompetentem beruflichen Handeln entwickeln kann – wenn es vom betrieblichen Zuschnitt der Arbeitsplätze her genügt, daß die ausgebildete Fachkraft bestimmte Detailfunktionen im Tätigkeitsfeld Einzelhandel sicher beherrscht.

Welche Notwendigkeit besteht in diesem Fall für den Ausbilder, das Lernen am Arbeitsplatz zu intensivieren [17], die in der Ausbildungsordnung aufgeführten Anforderungen durch Ausbildung sinnvoll aufeinander zu beziehen, zum Beispiel

- Warenkenntnisse vom Produkt her und im Zusammenhang mit der Entfaltung von Interaktions- und Kommunikationsfähigkeiten zu schulen,
- betriebswirtschaftliche Zusammenhänge von der konkreten Arbeitsaufgabe her verstehbar werden zu lassen,

wenn in den Aufgaben der Abschlußprüfung Einzelkenntnisse dominieren, wenn es für das Bestehen der Prüfung ausreicht, „Theorie“ rezeptiv aufzunehmen.

Warum sollten Ausbilder von der Gepflogenheit abgehen, die Vermittlung von Fachtheorie im wesentlichen als eine Vermittlung prüfungsrelevanten Stoffes zu begreifen und diese entweder ganz der Berufsschule zu überlassen oder aber an innerbetriebliche Schulungsveranstaltungen zu delegieren, wenn in der Prüfung das Spezifische kaufmännischen Handelns ausgeblendet bleibt. [18]

### Ausblick

Mit Prüfungen werden nicht nur Leistungen gemessen, sondern immer auch Ausbildungsinhalte gesteuert und wird damit Einfluß auf die Qualität der Ausbildung genommen. Zuweilen haben Prüfungen sogar explizit die Funktion, ein heimliches „Curriculum“ festzuschreiben, wenn ein offizielles nicht besteht. Dies galt auch für die Lehrabschlußprüfungen in Handel und Industrie, und zwar in den 30er Jahren. Einem Zeitpunkt also, da ausschließlich für das Handwerk rechtsverbindliche Regelungen zur Qualitätssicherung der Ausbildung bestanden, alle anderen Lehrverhältnisse aber der freien Vertragsgestaltung unterlagen. Die Berufsordnungsmittel, die entwickelt wurden, um auch in nicht-handwerklichen Ausbildungsbereichen ein Mindestmaß an Ausbildungsqualität zu etablieren, hatten allerdings für die ausbildenden Betriebe nur empfehlenden Charakter: Ob und inwieweit sie in die betriebliche Ausbildung Eingang fanden, war der einzelbetrieblichen Entscheidung überlassen. So blieb den Selbstverwaltungsorganen der Wirtschaft allein der Weg, ein eigenständiges Prüfungswesen einzurichten, um nachhaltigeren Einfluß auf die so gut wie unregelmäßige Ausbildung in Handel und Industrie zu nehmen [19]. Mit der Institutionalisierung der Lehrabschlußprüfung konnte das Monopol der handwerklichen Gesellenprüfung durchbrochen werden. Die Prüfung wurde zum entscheidenden Hebel, mit dem zum Ausgleich für den fehlenden rechtlichen Rahmen die Entwicklung einer eigenständigen und am andersgearteten Bedarf der Industrie ausgerichteten Berufsausbildung in Gang gesetzt wurde.

Inzwischen hat sich im beruflichen Prüfungswesen ein Kanon von Lehr- und Lerninhalten etabliert, mit dem sich Ausbilder, Lehrer und Auszubildende befassen müssen, wenn der Erfolg der Ausbildung in der Prüfung nachgewiesen werden soll. Doch hilft er auch, im Berufsalltag von morgen zu bestehen? Die neuen Technologien, die neuen Kommunikationstechniken, neue Formen der Arbeitsorganisation bewirken eine rapide fortschreitende Veränderung des Berufsalltags. Allseits scheint bildungspolitisch Konsens darin zu bestehen, daß es in der Berufsausbildung zunehmend darauf ankomme, sogenannte Basis-, Struktur- oder Schlüsselqualifikationen zu erwerben. Doch gerade sie geraten in der Prüfungspraxis nicht in den Blick. Ob Dauenhauers Prüfungsschelte, die Betriebe bilden (um die Durchfallquoten gering zu halten) prüfungs- statt produktionsgerecht aus, den Kern trifft, ob es allein die Prüfungspraxis und die ihr zugrundeliegende Ordnung der Ausbildung sind, die den ausbildenden Betrieben den Blick auf die so notwendig zu vermittelnden Qualifikationen verstellen, mag offenbleiben [20]. Gewiß ist ihm jedoch in dem Schluß zuzustimmen, daß der Kanon der Prüfungsinhalte an den gewandelten Anforderungsprofilen vorbeiooperiert und die Prüfung damit als ganzes weitgehend die berufliche Realität verfehlt, daß von der Prüfungspraxis heute keine Reformkraft ausgeht, die steuernd auf die Ausbildung Einfluß nähme, damit die berufliche Bildung der 80er Jahre für die Berufsausübung in den 90er Jahren qualifiziert.

Der Kanon von Prüfungsinhalten hatte in einer bestimmten Entwicklungsphase des Berufsbildungssystems die positive Funktion, überhaupt so etwas wie Qualitätsstandards auf breiter Ebene in der industriellen Berufsausbildung durchzusetzen. Doch was unter damaligen Bedingungen funktional war, ist heute dysfunktional, zum Hemmnis für notwendige Weiterentwicklungen geworden. Heute geht es nicht mehr darum, in der Berufsausbildung bewährte Standards zu sichern. Heute geht es weit dringlicher darum, mit neuen organisatorischen, methodischen und inhaltlichen Konzepten der Dynamik qualifikatorischer Wandlungen nachzukommen. Heute gilt es, sich von der Vorstellung zu lösen, die Inhalte von Ausbildung (und Prüfung) atomistisch als einen Kanon von Wissens- und Könnenselementen zu konzipieren. Heute geht es darum, daß man sich an den Versuch machen muß, Ausbildung vom Ziel der Handlungsfähigkeit her zu strukturieren. Einer Handlungsfähigkeit, die sich u.a. aus dem Vermögen speist, in den zukünftigen Arbeitsbereichen Zusammenhänge zu durchdringen, Beziehungen und

Wechselwirkungen wahrzunehmen, Wissen kreativ zu nutzen. Und dieses Postulat ist bildungspolitisch nur vermeintlich selbstverständlich. Gewiß, kaum jemand bestreitet inzwischen, daß diese Fähigkeiten als allgemeinberufliche Qualifikation für die „Umsetzung des technologischen Fortschritts“ unabdingbar werden. Doch noch ist unser Wissen sehr vage, wie diese Fähigkeiten konkret in der Ausbildung für einen Beruf entwickelt und gefördert, kurzum, wie durch Ausbildung jene Handlungsstrukturen aufgebaut werden können, die für die Umsetzung des technologischen Fortschritts als unabdingbar angesehen werden. Und so lassen sich denn diese allgemeinberuflichen Fähigkeiten beim konkreten Bezug zur Ausbildung auch vielfältigst interpretieren, rundum auch ohne Not (da oftmals konsequenzenlos) propagieren. Denn welche Konsequenz kann die bildungspolitische Forderung nach einem Mehr an allgemeinberuflicher Qualifikation haben, wenn dieser Umorientierung in der Praxis nicht zuletzt auch das Steuerungsinstrument „Prüfung“ entgegensteht?

Wenn das Prüfungswesen seinen steuernden Einfluß positiv wenden soll, wenn die berufliche Bildung im zuvor angedeuteten Sinne weiterentwickelt und dies auch mittelfristig wirksam werden soll, müssen sich auch die Prüfungen verändern, sich mehr am Ziel der Handlungsfähigkeit denn am tradierten Prüfungskanon orientieren.

### Anmerkungen

- [1] Kutscha, Günter; Schanz, Heinrich (Hrsg.): Berufsausbildung im Einzelhandel, Stuttgart (Holland und Josenhans) 1985.
- [2] Siehe Becker, Hellmut; von Hentig, Hartmut (Hrsg.); Frankfurt/M., Berlin, Wien 1983; vgl. BIBLIOGRAPHIE – weitere Literatur zum Thema –
- [3] Nach § 35 Berufsbildungsgesetz (BBiG) wird der Prüfungsgegenstand wie folgt gekennzeichnet: „Durch die Abschlußprüfung ist festzustellen, ob der Prüfling die erforderlichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen praktischen und theoretischen Kenntnisse besitzt und mit dem ihm im Berufsschulunterricht vermittelten, für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist. Die Ausbildungsordnung ist zugrunde zu legen.“
- [4] Verkäufer(in) – Einzelhandelskaufmann. Berufsbild, Berufsbildungsplan, Prüfungsanforderungen. Bielefeld o. J.
- [5] Berufsbildungsplan Verkäufer(in) – Einzelhandelskaufmann a.a.O. S. 11 (Position 7). Alle folgenden Beispiele sind ebenfalls dem Berufsbildungsplan entnommen.
- [6] Verkäufer(in) – Einzelhandelskaufmann a.a.O. S. 28.
- [7] Driehaus, Edgar: Einige Probleme Kaufmännischer Berufsausbildung aus betrieblicher Perspektive. In: Boehm, Ulrich; Littek, Wolfgang; Ortman, Friedrich: Rationalisierung der Büroarbeit und kaufmännische Berufsausbildung. Frankfurt/M., New York 1981, S. 43–47.
- [8] In der Abschlußprüfung soll der angehende Kaufmann im Groß- und Außenhandel beispielsweise in einem 30minütigen Prüfungsgespräch zeigen, „daß er anhand betriebspraktischer Vorgänge betriebliche und wirtschaftliche Zusammenhänge versteht und praktische Aufgaben lösen kann und daß er über die branchenüblichen Warenkenntnisse verfügt“. (Verordnung über die Berufsausbildung zum Kaufmann im Groß- und Außenhandel vom 24. Januar 1978, Bundesgesetzblatt, Jahrgang 1978, Teil I) Kritisch dazu: Rothweiler, Willi: Ein Halbes-Stündchen-Gespräch als Sperrfach? Gewerkschaftliche Bildungspolitik. (1981), 3, S. 82–83.
- [9] Die Empfehlungen und Aufgabenbeispiele, die der DIHT für das Prüfungsfach „Praktische Übungen“ herausgegeben hat, lassen vermuten, daß diese Chance eher vergeben als genutzt wird. Dazu auch: Nibbrig, Bernhard: Mündliche Prüfungen in der beruflichen Bildung. Wirtschaft und Erziehung 28 (1976), S. 301–307.
- [10] Wie zum Beispiel zur Diskussion gestellt von Raddatz, Rolf: Stellungnahme zum Aufsatz „Prüfungsinhalte sind entscheidend“. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 10. Jg. (1981), Heft 5, S. 31–32.
- [11] Exemplarisch sei hier verwiesen auf folgende Ansätze und Konzepte:
  - die „Erprobung neuer Ausbildungsmethoden“, die z. Z. im Rahmen von Modellversuchen erprobt werden: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Modellversuche in der außerschulischen Berufsbildung. Inhaltliche Förderbereiche und regionale Verteilung, Berlin 1983, S. 31–41
  - Buck, Bernhard: Verkaufstätigkeit als soziales Handeln. Konzept und erste Erfahrungen des Projekts Ausbildungsmittel für den Einzelhandel. In: BWP, 10. Jg. (1981), Heft 5, S. 21–27

- Universität Bremen (Hrsg.): Berufliche Bildung im Berufsfeld Elektrotechnik – eine Probleminventur. Neuordnung der Elektroberufe, Bremen 1980. Darin die Beiträge von D. Gronwald; W. Martin; W. Horn; W. Müller; F. Rauner
- Halppap, Klaus: Der Berufsschulunterricht für den Kaufmann im Einzelhandel. In: BWP, 12. Jg. (1983), Heft 5, S. 171–176
- Rützel, Josef: Tätigkeit und Tätigkeitsfelder. Prinzipien einer integrierten Sekundarstufe II, Frankfurt/M., Bern, Las Vegas 1979
- [12] Halppap, Klaus: Handlungstheoretischer Ansatz für die (schulische) kaufmännische Berufsausbildung. In: Boehm, Ullrich; Littek, Wolfgang; Ortman, Friedrich a.a.O. S. 55–64, hier S. 57 f.
- [13] Plastisch dargestellt bei Fuchs, Rainer: Es herrscht wieder Ruhe an den Berufsschulen. In: Boehm, Ullrich; Littek, Wolfgang; Ortman, Friedrich a.a.O. S. 69–79 sowie bei Rudloff, Christiane: Zur schulischen Berufsausbildung aus der Sicht einer Schülerin. Ebel, S. 65–68.
- [14] Allerdings scheint allmählich ein Problembewußtsein zu entstehen. So regt Abraham an, das „Charakteristische Grundelement des bestehenden Berufsbildungssystems, den Dualismus zwischen einem ‚praktischen‘ und einem ‚theoretischen‘ Teil, zu überdenken. Abraham, Karl: Erziehung zur Wirtschaftlichkeit heute. Wirtschaft und Erziehung 34 (1982) S. 37–44, hier: S. 43 „Dabei kann sich ergeben, daß die bisherige Grenzziehung zwischen der theoretischen und der praktischen Ausbildung nicht mehr realistisch ist und daß sich deshalb die beiden Ausbildungspartner auf eine neue Arbeitsteilung einrichten müssen.“
- [15] Die Prüfungsfächer sind nicht an der wünschenswerten Berufsqualifikation, sondern an den Fachsystematiken der Betriebswirtschaftslehre ausgerichtet. Auswahl und Zusammensetzung der Prüfungsinhalte leiten sich folglich mehr aus der Logik des Prüfungsfaches denn aus dem Ziel der Handlungsfähigkeit ab. Die Aufgaben, die zu stellen sind, müssen sich jeweils auf eins der folgenden Fächer beziehen: Handelsbetriebslehre, Rechnungswesen/Organisation/Datenverarbeitung, Wirtschafts- und Sozialkunde. Verordnung über die Berufsausbildung zum Kaufmann im Groß- und Außenhandel a.a.O.
- [16] Rützel, Josef: Lernen, tätigkeitsorientiertes. In: Blankertz, Herwig: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1983 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Bd. 9).
- [17] Vgl. dazu auch Franke, Guido: Qualitätsmerkmale der Ausbildung am Arbeitsplatz. In: BWP, 11. Jg. (1982), Heft 4, S. 3–9.
- [18] Außerdem bleibt die Frage, inwieweit nicht die neuen Ansätze, die bereits erprobt werden, durch die bestehende Prüfungspraxis partiell konterkariert werden.
- [19] Lennartz, Dagmar: Die Rolle des Prüfungswesens bei der Institutionalisierung der Lehrlingsausbildung in der Industrie 1935 – 1945. In: BWP, 9. Jg. (1980), Heft 2, S. 16–21.
- [20] Dauenhauer, Erich: Berufsbildungspolitik, Berlin/Heidelberg 1981, S. 172, sowie Kapitel 29.

#### BIBLIOGRAPHIE – weitere Literatur zum Thema –

- AEBLI, H.: Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I, Stuttgart 1980
- AEBLI, H.: Denken: Das Ordnen des Tuns. Band II, Stuttgart 1981
- BECKER, H.; von HENTIG, H. (Hrsg.): Zensuren: Lüge – Notwendigkeit – Alternativen. Frankfurt/M., Berlin, Wien 1983, S. 7
- GEORG, W.; KISSLER, L. (Hrsg.): Arbeit und Lernen. Werkstattberichte aus der Qualifikationsforschung. Frankfurt/M., New York 1982

Guido Franke

## Analyse der Bedingungen des Lernens am Arbeitsplatz

Welche Merkmale der Arbeit sind für das „Erfahrungslernen“ während der Ausbildung am Arbeitsplatz besonders wichtig? Welche Bedeutung haben Problemhaltigkeit, Handlungsspielraum und Abwechslungsreichtum der Arbeit für die Handlungsweise der Jugendlichen bei der Arbeit? Besteht ein Zusammenhang zwischen Handeln und Arbeitszufriedenheit? Wie wirkt sich die Länge der Arbeitserfahrung auf die Handlungsweise und die Arbeitsleistung aus? Wie funktioniert das Zusammenspiel von Arbeit, Persönlichkeit, Handeln, Leistung und Erfahrung während der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung?

Vor dem Hintergrund dieser Fragen wird über einige Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Einfluß typischer Merkmale der Ausbildung am Arbeitsplatz auf das berufliche Lernen“ berichtet.

Eine detaillierte Beschreibung pädagogischer Maßnahmen beim Ausbilden am Arbeitsplatz erfolgt in einem gesonderten Beitrag in diesem Heft.

Im folgenden werden einige das arbeitsgebundene Lernen bestimmende Faktoren und deren Wechselbeziehungen untersucht: die Arbeit der Auszubildenden, die Handlungsweise der Auszubildenden bei der Arbeit, die Arbeitsleistung und die Arbeitszufriedenheit der Auszubildenden.

Das empirische Datenmaterial, das hier ausgewertet wird, stammt aus 36 Betrieben des Handwerks und der Industrie (hauptsächlich aus dem süddeutschen Raum), die in elektrotechnischen Berufen zum Elektroinstallateur, Radio- und Fernsehtechniker, Energieanlagenelektroniker oder Informationselektroniker ausbilden [1].

### 1 Die Arbeit der Auszubildenden

Bei der Arbeitsanalyse wurden sechs Dimensionen berücksichtigt, von denen angenommen wird, daß sie sich auf das berufliche Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung positiv auswirken: die Problemhaltigkeit der Arbeit, der Handlungsspielraum bei der Arbeit, der Abwechslungsreichtum der Arbeit (die Variabilität), der Vollständigkeitsgrad der erforderlichen Arbeitshandlung (die Integralität), die soziale Unterstützung, die der Jugendliche bei der Arbeit bekommt, und der qualifikatorische Nutzwert der Arbeit.

#### Problemhaltigkeit

Diese Dimension bezieht sich auf das Ausmaß der erforderlichen Denkprozesse in der Arbeitstätigkeit. Die Problemhaltigkeit wächst mit der Komplexität des Arbeitsobjekts sowie mit der Anzahl der Operationen, die für die Transformation des Objekts vom Ausgangs- in den Zielzustand erforderlich ist.

Sie hängt ferner vom Grad der Neuartigkeit der Arbeit, von der Klarheit und Vollständigkeit der Zielbestimmung der Arbeit und vom Umfang der erforderlichen Planung ab. Unzureichendes Fachwissen erhöht die Problemhaltigkeit. Eine unzureichende „Passung“ zwischen den Arbeitsanforderungen und den individuellen Handlungsvoraussetzungen – und damit eine dysfunktionale Bedingung für die geistige Herausforderung durch die Arbeit – ist gegeben, wenn der Auszubildende die Arbeit als zu leicht, als zu schwer oder als langweilig empfindet.

Ergebnisse: In den meisten Fällen ist die Zielbestimmung der Arbeit weitgehend vorgegeben. Es werden meist nur „Transfor-