



Tibor Adler, Erika Fink, Rolf Kleinschmidt und Sigrid Rüger

Die Erarbeitung beruflicher Curricula als gesellschaftspolitische Aufgabe

Die Autoren beschreiben die Notwendigkeit, die Zielsetzungen der beruflichen Bildung stärker an der gesellschaftlichen Entwicklung zu begründen und an gesellschaftspolitischen Zielvorstellungen zu orientieren.

1. Vorbemerkung

Bisherige Veröffentlichungen über eine Reform der beruflichen Bildung beschränkten sich im allgemeinen auf Wiedergabe und Diskussion von bildungspolitischen Zielvorstellungen. Dabei blieb die Erörterung der Fragen meist auf einer formalen Ebene, insbesondere der organisatorischen. Mit diesem Aufsatz unternehmen die Autoren den Versuch, ausgehend von der Notwendigkeit einer Reform der beruflichen Bildung die Erarbeitung beruflicher Curricula als einen Beitrag zur inhaltlichen Reform der beruflichen Bildung darzustellen.

2. Notwendigkeit einer Reform der beruflichen Bildung

In der Vergangenheit wurde die Reform des beruflichen Bildungswesens fast völlig aus den Diskussionen um die Bildungsreform ausgeklammert. Der Grund für diese Vernachlässigung der beruflichen Bildung war die von Bildungsexperten aus Wissenschaft und Politik einseitig gezogene Schlußfolgerung aus den Ergebnissen neuerer Begabungstheorien, Reformmaßnahmen auf den Bereich des allgemeinen Bildungswesens zu beschränken. Die Lösung für die wachsende Schwierigkeit, den für ein reibungsloses wirtschaftliches Wachstum notwendigen Nachwuchs an gut ausgebildeten Fach- und Führungskräften weiterhin allein aus Angehörigen der herkömmlichen Bildungsschichten zu rekrutieren, schien in einem forcierten Bemühen zu liegen, Begabungsreserven aus anderen Schichten zu mobilisieren. Die Untersuchungen,

die in den 50er Jahren in den USA begonnen wurden und später auch in der Bundesrepublik breiten Raum einnahmen, haben nämlich gezeigt, daß „die Art des Sozialisierungsprozesses . . . (darüber entscheidet), wie weit sich die Begabung innerhalb der organisch vorgegebenen Grenzen überhaupt entfalten kann“ [1].

Aus dieser Erkenntnis leitete man eine Konzeption ab, wonach bei entsprechenden kompensatorischen Maßnahmen bereits im vorschulischen Bereich die Reformierung des allgemeinen Bildungswesens zur Aufhebung der durch Sozialisation bedingten Bildungsbarrieren ausreichte, die erhoffte Mobilisierung von bisher an der „höheren Bildung“ unverhältnismäßig Unterrepräsentierten zu bewirken. So konzentrierte sich die bildungspolitische Reformdiskussion hauptsächlich auf Vorschul-, Gesamtschul-, Abiturienten- und Hochschulfragen. Probleme der beruflichen Bildung waren vielen kaum als bildungspolitische Fragen bewußt, obwohl gerade dieser Bildungsweg für den überwiegenden Teil der Jugendlichen bestimmend war und ist. Bis Mitte der 60er Jahre war die Meinung vorherrschend, in diesem Bereich des Bildungswesens sei alles in Ordnung und auch vom Inhalt her sei die ideologische und bildungspolitische Trennung von Bildung und Ausbildung gerechtfertigt [2]. Auch die staatliche Bildungspolitik zeichnete sich lange Zeit durch Zurückhaltung in der Frage der beruflichen Bildung aus, die immer noch vorwiegend als Selbstverwaltungsaufgabe der Wirtschaft verstanden wird [3]. So wurde z. B. das Berufsbildungsgesetz erst am 14. August 1969 erlassen, obwohl der 4. Deutsche Bundestag schon am 27. Juni 1962 den einstimmigen Beschluß faßte, die Bundesregierung zu ersuchen, einen Entwurf zum Berufsausbildungsgesetz bis zum 1. Februar 1963 vorzulegen.

Das Problembewußtsein von der wachsenden Bedeutung der beruflichen Bildung für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung setzte sich erst durch, als der bundesrepublikanische Arbeitsmarkt ausgeschöpft, durch den Mauer-

bau zudem der Zufluß qualifizierter Arbeitskräfte aus der DDR abgeschnitten sowie die extensive Wachstumsphase aufgrund internationaler Markt- und Konkurrenzbedingungen in eine intensive – mit allen Folgen rationeller Produktionsanlagen und -techniken für die Qualifikationsstruktur – übergegangen und dadurch die Mängel der allgemeinen und insbesondere auch der beruflichen Bildung sichtbar geworden und ins öffentliche Bewußtsein getreten waren. Dieser Prozeß fand seinen Höhepunkt in den arbeitsmarktpolitischen Erfahrungen der Rezession 1966/67 [4]. In diese Zeit fallen daher auch die ersten gesetzgeberischen Initiativen des Parlaments. Auch die Befürchtung, in den Nachbarländern werde der Nachwuchs in wenigen Jahren den in der Bundesrepublik nicht nur einholen, sondern sogar überflügeln, beschleunigte diese Aktivitäten.

In zunehmendem Maße beschäftigten sich Wirtschaftswissenschaftler und Bildungsökonomien mit dem Problem des Zusammenhangs zwischen wirtschaftlichem Wachstum und der Qualifikation der Arbeitskräfte. Forschungen auf diesem Gebiet haben gezeigt, daß es in erster Linie die gegebene Qualifikationsstruktur der Gesamtarbeitskraft eines Landes ist, die langfristig seinen Entwicklungsstand bestimmt. So wurde betont, daß letztlich die Schranken, die der Wandlungsgeschwindigkeit der Berufsstruktur gesetzt sind, auch die obere Grenze für das Tempo des wirtschaftlichen Wachstums bilden [5].

Angesichts dieser Entwicklung erschien es der staatlichen Bildungspolitik als vordringlich, die Reform der beruflichen Bildung stärker in den Vordergrund zu stellen. Als erstes umfassendes Reformprogramm erschienen die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates „Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung“ am 28. März 1969. Und kurz danach, in großer Eile, wurde das seit 50 Jahren geplante Berufsbildungsgesetz (BBiG) im Herbst 1969 erlassen [6]. Die gesellschaftspolitische Bedeutung der auf dem Gebiet der beruflichen Bildung anstehenden Aufgaben wurde mit der im BBiG vorgesehenen Einrichtung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (BBF) manifestiert. Der gesetzliche Auftrag des Instituts (§ 60 BBiG) trägt der Erkenntnis Rechnung, daß die bislang praktizierte berufliche Bildung nicht mehr ausreicht, um den Problemen unserer modernen, sachlich stark differenzierten Industriegesellschaft begegnen zu können. Die Arbeit des BBF wird zudem durch eine Reihe von Zielvorstellungen bildungspolitischer Art mitbestimmt, deren Realisierung das BBiG ebenfalls impliziert. Die wichtigsten werden im folgenden kurz angeführt, weil durch sie die gesellschaftspolitische Bedeutung der beruflichen Bildung besonders unterstrichen wird.

Ausgehend von der Forderung des Deutschen Bildungsrates nach Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung nennt die Bildungskommission in ihren bereits erwähnten „Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung“ folgende Zielsetzungen für das berufliche Bildungswesen:

- „1. Chancengleichheit im Zugang zu den Ausbildungsstätten und Bildungsinstitutionen des beruflichen Bildungswesens.
2. Erreichen einer beruflichen Qualifikation für alle Lehrlinge; dafür sind Mindestnormen anzusetzen.
3. Kritisches Verständnis des arbeitenden Menschen für technische, wirtschaftliche und soziale Prozesse im Betrieb sowie bewußte Mitwirkung an diesen Prozessen.
4. Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte an eine sich wandelnde Wirtschaft und Gesellschaft (Mobilität).

5. Durchlässigkeit innerhalb des allgemeinen und beruflichen Bildungssystems sowie zwischen den beiden Bereichen.
6. Flexibilität des Ausbildungssystems sowohl im Hinblick auf die Entwicklung des Jugendlichen als auch auf Wirtschafts- und Gesellschaftsveränderungen.
7. Angemessene Beteiligung aller betroffenen und kompetenten Personenkreise an der Regelung der Ausbildungsverhältnisse“ [7].

Die bildungspolitischen Ziele im „Bericht zur Bildungspolitik“ [8] und dem „Aktionsprogramm Berufliche Bildung“ [9] beschränken sich dagegen weitgehend auf kurze Feststellungen zur Situation sowie schlagwortartige Aufzählung von Erwartungen zur Verbesserung der beruflichen Bildung, insbesondere an das BBF, wie z. B. beschleunigte Erarbeitung von Ausbildungsordnungen als immer wiederkehrende Forderung.

Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung schließlich macht wesentlich konkretere „Vorschläge für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen“. So sollen gemeinsam von Bund und Ländern – „soweit vorhanden, auf der Grundlage von Forschungsergebnissen des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung und anderer Einrichtungen“ [10] folgende Maßnahmen bis 1974 bzw. 1975 durchgeführt werden:

- „– Möglichkeiten für eine curriculare Abstimmung zur Verzahnung allgemeiner und beruflicher Bildungsgänge zu prüfen;
- die curricularen Voraussetzungen einer Stufengliederung von berufsfeldorientierter Grundbildung und darauf aufbauender Fachbildung schaffen . . . ;
- eine Abgrenzung geeigneter Berufsfelder vornehmen und die fachbezogenen Lernziele und -inhalte feststellen;
- klären, welche nichtberufsspezifischen Curricula in das Berufsgrundbildungsjahr aufgenommen werden müssen . . . ;
- Möglichkeiten der Einführung des Kursunterrichts und des Blockunterrichts im dualen System prüfen“ [11].

3. Berufliche Curricula als Instrument für eine Reform der beruflichen Bildung

Die Realisierung der zuvor dargestellten Forderungen und der in den staatlichen Bildungsplänen [12] vorgesehenen organisatorischen Maßnahmen zur Integration der allgemeinen mit der beruflichen Bildung muß zwingend im Zusammenhang mit der Erarbeitung beruflicher Curricula gesehen werden, was mit der folgenden Feststellung deutlich gemacht werden soll: Die Reform des Bildungswesens kann sich nicht auf die Aufstellungen von Postulaten und auf die Veränderungen der äußeren Organisationsformen beschränken. Die ständige Wiederholung bildungspolitischer Forderungen, die Schaffung neuer Ausbildungsformen und Abschlüsse, d. h. eine mehr formale Neuorganisation des Bildungswesens, bringt noch keine Reform, wenn nicht auch eine Revision seiner Inhalte erfolgt [13].

Eines der wesentlichen Instrumente zur Realisierung der inhaltlichen Reform der beruflichen Bildung ist also das berufliche Curriculum.

Diese Erkenntnis wurde bisher kaum beachtet; auch wurden die besonderen Aspekte der beruflichen Bildung bisher von der Curriculumforschung vernachlässigt. Es ist sogar so, daß es der allgemeinen Curriculumtheorie nicht gelungen ist, sich auf eine einheitliche Curriculumdefinition, selbst für den Be-

reich der allgemeinen Bildung, zu einigen. Mißt man jedoch dem Curriculum die oben angedeutete Bedeutung zu, so sollte man unter Curriculum das Instrument zur geplanten Realisierung und Erfolgskontrolle des Unterrichts verstehen, wobei es nicht allein auf den schulischen Unterricht, sondern auf alle geplanten Lernabläufe bezogen werden sollte. Curricula haben demnach nicht nur die Lernziele zu beschreiben, sondern auch den Lernstoff zu strukturieren, die zur Lernorganisation gehörenden Methoden, Materialien, Lehrmittel sowie genauen Ziele, Inhalte und Prüfungsaufgaben in konsistenter Form aufzuführen.

Gemessen an dieser allgemeinen Curriculumdefinition sollte das berufliche Curriculum Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmen, Prüfungsanforderungen, Eignungsanforderungen und den Rahmenplan enthalten. – Durch die in Rechtsverordnungen z. Z. festgelegte Form der Ausbildungsordnungen werden jedoch nur die in den einzelnen Ausbildungsberufen zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse sowie Prüfungsanforderungen für die betriebliche Seite der beruflichen Bildung festgelegt; wesentliche Komponenten des Curriculums wie die zuvor genannten zur Ausbildungsorganisation gehörenden Methoden, Lernmittel, Lernorte etc. werden nicht genannt. Eine Reform der beruflichen Bildung mit dem Instrument „Berufliches Curriculum“ erfordert auch, daß Konsequenzen aus der zuvor skizzierten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung gezogen werden. Wenn in der Bundesrepublik zwischen 1955 und 1970 jeder 3. männliche Erwerbstätige wenigstens einmal den Beruf gewechselt hat und er dabei seine bis dahin angeeigneten Qualifikationen nur in geringem Maße weiterverwenden konnte, bedeutete das für den einzelnen, daß er die Last der Anpassung im wesentlichen selbst zu tragen hatte. Gesamtwirtschaftlich gesehen bedeutet dies zudem eine Verschwendung von Ausbildungsinvestitionen. Es ist zu erwarten, daß sich diese Entwicklung auch in der Zukunft in verstärktem Maße fortsetzen wird, denn nach Berechnungen des IAB sind zwischen 1967 und 1980 Freisetzungen im Umfang von 11,4 Mill. Beschäftigten zu erwarten [14]. Freisetzungen dieser Größenordnung aber stellen ein gesellschaftspolitisches Problem dar und weisen auf die Dringlichkeit einer zukunftsorientierten Ausbildung hin.

Um den einzelnen Arbeitnehmer auf den ihm bevorstehenden mehrfachen Arbeitsplatzwechsel hin vorzubereiten, müssen mehr und mehr Grundqualifikationen vermittelt werden, die ihm ein Um- und Weiterlernen erleichtern und die gegenüber den heutigen Arbeitsanforderungen einen Bildungsvorlauf ermöglichen. Qualifikationen, die einen solchen Bildungsvorlauf ausmachen, wurden als Ergebnis industriesozologischer Untersuchungen über wirtschaftliche und soziale Aspekte des technischen Wandels folgendermaßen charakterisiert:

Fähigkeiten, die zwar in einem bestimmten Produktionsverfahren erlernt und trainiert werden, aber an dieses jedoch nicht gebunden und ohne größere Schwierigkeiten auf neue Arbeitsbereiche übertragbar sind. Dazu gehören z. B.: naturwissenschaftliches und gesellschaftliches Grundverständnis, Flexibilität (verstanden als Fähigkeit der schnellen Anpassung an neue Arbeitsgegebenheiten), technische Intelligenz (verstanden als Fähigkeit zum kausalen, abstrahierenden und hypothetischen Denken), Perzeption (verstanden als Fähigkeit der Wahrnehmung von Veränderungen in einem komplexen Signalsystem), technische Sensibilität (verstanden als Fähigkeit zum Einfühlen in komplexe technische Zusammenhänge) Verantwortung (verstanden als Fähigkeit zu gewissenhaftem, zuverlässigem und selbständigem Arbeitsverhalten) [15]. KERN und SCHUMANN [16] bezeichnen diese Fähigkeiten als

prozeßunabhängige; MERTENS [17] verwendet für diesen Komplex den Begriff der Schlüsselqualifikation. Er versteht darunter solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die keinen unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten praktischen Tätigkeiten haben, sondern vielmehr die Eignung für eine große Zahl von beruflichen Funktionen alternativ und zum gleichen Zeitpunkt haben und die Eignung für die Bewältigung von meist unvorhersehbaren Anforderungen im Laufe eines Lebens ermöglichen.

Solche Schlüsselqualifikationen sind: Förderung der Fähigkeiten zu lebenslangem Lernen und zum Wechsel sozialer Rollen, Distanzierung durch Theoretisierung, Kreativität, Relativierung, Verknüpfung von Theorie und Praxis, Technikverständnis, Interessenanalyse, gesellschaftswissenschaftliches Basisverständnis, Planungsfähigkeit, Befähigung zur Kommunikation, Dekodierungsfähigkeit, Fähigkeit hinzuzulernen, Zeit und Mittel einzuteilen, sich Ziele zu setzen, Fähigkeit zur Zusammenarbeit, zur Ausdauer, zur Konzentration, zur Genauigkeit, rationalen Austragung von Konflikten, zur Mitverantwortung, zur Verminderung von Entfremdung, Leistungsfreude.

MERTENS [18] unterteilt die Schlüsselqualifikationen folgendermaßen:

- Basisqualifikationen sind solche Bildungselemente, die das Allgemeine über das Speziellere stellen, das heißt z. B. die Fähigkeit zu logisch-strukturierendem Denken ist die gemeinsame Basisqualifikation für die Fähigkeit, mathematische Kalküle zu begreifen und für die Fähigkeit, grammatisches Wissen auf die Verständigung in fremden Sprachen anzuwenden.
- Horizontalqualifikationen sollen eine möglichst effiziente Nutzung der Informationshorizonte der Gesellschaft für den einzelnen sicherstellen und zwar generell oder aktuell, indem sie einen raschen Zugriff zu abrufbarem anderenorts gespeichertem Wissen bei einer auftretenden Problemstellung ermöglichen. Im Grunde handelt es sich dabei um die Schlüsselqualifikation Informiertheit über Informationen, die vier Dimensionen hat, nämlich das Wissen über das Wissen von Information, die Gewinnung von Information, das Verstehen von Information und deren Verarbeitung.
- Breiterelemente sind solche Kenntnisse, die in so zahlreichen Ausbildungsformen als Erfordernis erscheinen, daß die Vermutung naheliegt, sie seien im Grunde ebenso wie Lesen und Schreiben heute bereits zu den Allgemeinbildungserfordernissen zu zählen. MERTENS nennt als Lehrstoffbeispiel dafür die Meßtechnik.
- Vintage-Faktoren sind solche Bildungsinhalte, die jeweils erstmals der jüngsten Generation im allgemeinen Bildungskanon vermittelt werden und deren Verständnis für den Älteren den Schlüssel für das Mitdenken mit den Jüngeren liefert. Als Beispiel nennt MERTENS dafür Programmierertechnik oder auch Mengenlehre.

Ähnliche Konsequenzen für die berufliche Bildung werden von Arbeitgeberverbänden gesehen, wenn sie in einer Stellungnahme zur Stufenausbildung z. B. schreiben: „Wirtschaftliche Entwicklung und technischer Fortschritt sind Schrittmacher unserer Zeit... Neue Produktionstechniken werden entwickelt. Sie führen zu immer verfeinerten Arbeitsverfahren und zu immer vielseitigeren, leistungsfähigeren und komplizierteren Maschinen... Dieser vielschichtige Prozeß verändert von Grund auf die Arbeitsstrukturen und Berufsinhalte. Der

Arbeitskräftebedarf wird immer differenzierter. Ein ständiger, z. T. tiefgreifender Wandel ergreift die betriebliche Berufsausbildung . . . Die betriebliche Lehre entwickelt sich mehr zur Grundlage für eine ständige Anpassung des beruflichen Könnens an immer neue Daten in Wirtschaft und Technik. Ihr Akzent verschiebt sich von einer betont praktischen Ausbildung zu einer solchen, die neben der Beherrschung von Fertigkeiten vertieftes fachliches Verständnis verlangt“ [19].

Aus dieser Erkenntnis ziehen der Zentralverband der Elektrotechnischen Industrie e. V. (ZVEI) in Zusammenarbeit mit dem Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) die Konsequenzen, wenn sie in ihren Empfehlungen zum Berufsgrundbildungsjahr im Berufsfeld Elektrotechnik im Curriculumentwurf unter „Allgemeinen Lernzielen“ aufführen:

„Die Fertigkeiten und Kenntnisse im elektrotechnischen Bereich führen zu prozeßgestaltenden Arbeiten.

Der Auszubildende soll dadurch in die Lage versetzt werden, Arbeitssituationen und die hierdurch bedingten Aufgabenstellungen zu verstehen sowie in entsprechendem Umfang insbesondere zu problemlösendem Denken bei einfachen Schalt- und Meßaufgaben fähig sein.

Er soll – dem Umfang der Übungsaufgaben entsprechend – eigene Arbeitsergebnisse und Leistungen kontrollieren können und dadurch zur kritischen Selbsteinschätzung fähig sein.

Die Verbindung von Faktenwissen mit den eigenen Erfahrungen soll zu selbständigem kritischem Denken befähigen. Er soll in der Lage sein, Wissen und Können auf neue Aufgaben im Rahmen der Übungen anzuwenden.

Der Auszubildende soll nach Arbeiten in der Gruppe soziale Sensibilität, Kooperationsbereitschaft und soziales Verhalten zeigen.

Für die Entscheidung zur weiteren Fachausbildung soll der Auszubildende im notwendigen Umfang durch Erkennen der Anforderungen sowie der eigenen Neigungen und Fähigkeiten vorbereitet sein“ [20].

Hinzugefügt sei noch, daß sich die Forderung nach Veränderung der Ausbildungsinhalte aber nicht nur aufgrund der technischen Probleme stellt, sondern erneut akut geworden ist auf dem Hintergrund der veränderten Bedingungen der Arbeitsorganisation, die u. a. durch die Erschließung neuer Formen des Zusammenarbeitens mit ihren Anforderungen an z. B. höhere Kommunikations-, Kooperations- und Entscheidungsfähigkeit des einzelnen in Richtung Humanisierung der Arbeit drängen [21].

Als Konsequenz für die Erarbeitung beruflicher Curricula als Instrument zur Realisierung einer Reform der beruflichen Bildung ergibt sich damit, daß Qualifikationen der zuvor beschriebenen Art in sämtliche beruflichen Curricula gleichermaßen Eingang finden müssen. Auch die mehr fachlich orientierten Lerninhalte sollten in enge Beziehung zu solchen Qualifikationen gesetzt werden. Für die Curriculumkonstruktion bedeutet dies, zu überlegen, wie derartige Qualifikationen als Lernziele operationalisiert werden können [22].

4. Zur Ermittlung von Qualifikationen als Grundlage für die Erarbeitung beruflicher Curricula

Ebenso stellt sich die Frage, ob und wie die vorgenannten inhaltlichen und curricularen Überlegungen zur Erarbeitung beruflicher Curricula, die auf die Ausbildung beruflicher Flexibilität abzielen, in die Berufsforschung bzw. Berufsbildungsforschung

der BRD Eingang gefunden haben und Eingang finden werden.

Um einer zum weiteren Verständnis notwendigen Begriffsklärung willen sei vorausgeschickt, daß unter dem Aspekt der Erarbeitung unmittelbarer Grundlagen für Ausbildungsberufe hier die Begriffe Berufsanalyse, Berufsforschung und Berufsbildungsforschung synonym verstanden werden sollen. Eine Trennung der Begriffe scheint nämlich willkürlich angesichts der Forderung nach stärkerer Theoretisierung der beruflichen Bildung, die ja von Fachwissenschaften zu leisten wäre, eingedenk der Erkenntnis, daß curriculare Überlegungen bereits in die Konstruktion der auf die Analyse der Verwendungssituation abzielenden Erhebungsinstrumentarien eingehen sollten.

Ausgangspunkt sowohl der älteren als auch der neueren Vorstellungen von Berufsanalysen bzw. Berufsbildungsforschern der Bundesrepublik für das, was Berufsanalyse inhaltlich zu leisten habe und wie dabei methodisch vorgegangen werden sollte, sind in der Regel die herkömmlichen Berufe. Die traditionellen Vertreter der Berufsanalyse weisen sich dadurch aus, daß sie behaupten, Berufsanalyse sei nicht mehr als eine systematische Ordnung und Zusammenstellung der durch eine größere Zahl von Arbeitsplatzanalysen gefundenen berufsspezifischen Verrichtungen und daraus resultierender Anforderungen, und die Lehr- und Lerninhalte beruflicher Bildungsgänge ließen sich unmittelbar und hinreichend aus diesen Verrichtungen und Anforderungen ableiten. Dagegen sehen die Verfasser den Beruf durch eine ganze Reihe von Faktoren bestimmt, von denen noch nicht alle eindeutig definiert sind und die Verwendungssituation nur ein Faktor unter vielen ist, dessen Gewicht noch dazu sehr umstritten und dessen Erhebung aufgrund curriculärer Ansprüche und fundierter Einsichten in Handlungsinhalte und -zusammenhänge problematischer als bisher zu sehen ist.

Zur Veranschaulichung der Entwicklung in der Berufsforschung seien die Positionen zweier Exponenten der Berufsanalyse, Johannes RIEDEL und Fritz MOLLE, dargestellt, deren theoretische Überlegungen und methodische Anleitungen in der Praxis große Bedeutung hatten und haben. Außerdem werden die Verfahrensvorstellungen des BBF für die Erstellung beruflicher Curricula herangezogen.

In den fünfziger Jahren, in einer Zeit des ungebrochenen wirtschaftlichen Aufstiegs durch intensives Wachstum (Kapazitätsauslastung, Erweiterung des alten Maschinenparks), da die Qualifikationen der Arbeitskräfte den Produktionsverfahren noch weitgehend adäquat waren, konnte RIEDEL, ohne auf wesentlichen Widerspruch zu stoßen, schreiben: „Unter **Arbeitsanalyse** wird üblicherweise die systematische Beschreibung der Anforderungen verstanden, die eine Arbeit an den Menschen stellt . . . **Berufsanalyse** bezeichnet dann sinngemäß die systematische Beschreibung der Berufoanforderungen, d. h. der Anforderungen, die ein beruflicher Komplex von Einzelarbeiten stellt“ [23]. Er entwarf zwar für die Analyse von Arbeitsaufgaben und -verrichtungen ein konsistentes Fragenschema, seine Vorstellungen über Berufsanalyse aber waren ungetrübt von Gedanken an etwaige wirtschaftliche und technologische Veränderungen, auf die es die Auszubildenden vorzubereiten galt. Weder erkannte er zu dieser Zeit die große Bedeutung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse für eine vorausschauende Berufsanalyse, noch die Notwendigkeit, berufsfeldbezogene, extrafunktionale, sozioökonomische, methodologische Kenntnisse (Schlüsselqualifikationen) in der Berufsausbildung zu vermitteln [24]. Knapp ein Jahrzehnt später muß MOLLE unter Berücksichtigung der wirtschaftlichen Ent-

wicklung anerkennen, daß die eingetretenen und vor allem auch die zu erwartenden arbeitstechnischen und berufsstrukturellen Veränderungen erfaßt und in den Ausbildungsunterlagen berücksichtigt werden müssen. Diese richtige und pauschale Einsicht MOLLES entspricht bei näherer Betrachtung nicht der von ihm dargelegten Konzeption und den von ihm als wesentlich empfohlenen Instrumentarien für die Berufsanalyse. Denn in seinen methodischen Ausführungen zur Berufsanalyse erwähnt er zwar eine Fülle berufsanalytischer Informationsquellen, die berufsbeschreibende Belletristik, Protokolle über Verhandlungen in arbeits- und sozialversicherungsrechtlichen Streitfällen u. ä. Die entscheidende Rolle bei der Erfassung eines Berufs und der Erstellung beruflicher Curricula spielen für ihn dann aber doch die ausgeübten Tätigkeiten, d. h. die Erhebung der Aufgaben, Verrichtungen und Anforderungen der Verwendungssituation mit Hilfe der technisch-instrumentellen Kategorien und Verfahrensweisen der traditionellen vornehmlich auf Arbeitsbewertung ausgerichteten Arbeitswissenschaften [25]. Gerade dieses Vorgehen aber dürfte fragwürdig sein, weil Ausbildungsunterlagen, die das Resultat eines solchen Verfahrens sind, hauptsächlich auf einen Istzustand abgestellt sind, und daher keinen Bildungsvorlauf schaffen können. MOLLE umgeht also die Problematik prognostisch orientierter Analyseverfahren, verweist die fachwissenschaftlichen Fortschritte in den Hintergrund und überläßt die systematische und konsequente Erfassung und Förderung berufsfeldbezogener, theoretischer und extrafunktionaler Qualifikationen dem Belieben der praktisch tätigen Arbeits- und Berufsanalytiker.

Wiederum knapp zehn Jahre später, Anfang 1973, legt das BBF in einem Papier seine Vorstellungen über das „Verfahren des BBF für die Erstellung beruflicher Curricula“ [26] vor, in denen es dokumentiert, daß die unmittelbare Verwendungssituation, d. h. Arbeitsplatzanalysen, nur einen Teil der für berufliche Curricula notwendigen Unterlagen liefern können. Neben die Verwendungssituation treten bildungspolitische, wirtschaftspolitische, sozialpolitische und pädagogische Gesichtspunkte. Zusätzlich zu den Ergebnissen vorhandener Erhebungen und/oder Arbeitsplatzanalysen sollen als weitere Unterlagen z. B. die bisherigen Ausbildungsordnungsmittel und Rahmenlehrpläne mit herangezogen werden, sowie Angaben über Stand und Entwicklung der Beschäftigtenzahlen im betreffenden Wirtschaftszweig und Beruf, Angaben über wirtschafts-, berufsfeld- und branchentypische Wandlungsprozesse, Angaben über die bisherige und zu erwartende Ausbildungssituation im zu erarbeitenden Ausbildungsgang, Aussagen über die bildungspolitische Bedeutung des beantragten Ausbildungsberufs, Angaben zu berufsverbands- und berufsrechtlichen Bestimmungen. In Ergänzung der Auswertung diesbezüglicher Literatur, Gutachten und Prognosen sollen Expertengespräche durchgeführt werden und zwar mit Vertretern der relevanten Wissenschaften, der Arbeitgeber und Arbeitnehmer, der Berufsausübenden und der Ausbildungsabsolventen. Ob und welche Bedeutung diese Verfahrensvorstellungen des BBF für die praktische Arbeit der Erstellung beruflicher Curricula tatsächlich haben bzw. haben werden, und ob ihr Resultat prognostisch orientierte, flexibilitätsfördernde Ausbildungsgänge sein werden, wird erst noch bewiesen werden müssen. Zur Zeit befindet sich das BBF bei der Erstellung von Ausbildungsordnungen noch immer in einer Reparaturphase.

Bei der Erarbeitung beruflicher Curricula wird es künftig notwendig sein, in stärkerem Maße die Ergebnisse der Arbeitswissenschaftler und Berufsforscher einzubeziehen, die mit Hilfe neuer umfassenderer Ansätze die oben geschilderte

Qualifikationsproblematik in den Griff zu bekommen suchen [27].

Da sich die Berufsforschung als Disziplin bisher nicht den der allgemeinen und beruflichen Bildung gemeinsamen Faktoren (u. a. der Frage gleichermaßen relevanter allgemeiner Bildungsziele, gleicher oder ähnlicher didaktischer und lernpsychologischer Probleme) zugewandt hat, sondern die Integrationsbemühungen im wesentlichen der Curriculumforschung und fortschrittlichen Schulplanern überläßt, ist zu befürchten, daß sie sich weiterhin an der technisch-instrumentell vorgehenden Arbeitswissenschaft orientiert, aber nicht an dem Ziel, eine „universalistische Berufswissenschaft“ [28] zu werden und damit eine gesellschaftspolitische Aufgabe zu erfüllen.

5. Schlußbemerkung

Mit der Darstellung einiger Aspekte zur Erarbeitung beruflicher Curricula wollten die Verfasser auf die gesellschaftspolitische Bedeutung beruflicher Curricula hinweisen, um aufzuzeigen, in welche Richtung die Erarbeitung künftiger beruflicher Curricula gehen müßte. Dabei sollte keine scharfe Trennung zwischen einer Übergangs- und einer wissenschaftlich stärker abgesicherten Phase der Erarbeitung vollzogen werden; die laufend gewonnenen Erkenntnisse sollten kontinuierlich in die Arbeit eingehen.

Berufliche Curricula, wie die Verfasser sie verstehen, „haben die Verbindung zwischen der Arbeitsplatzstruktur bzw. den an den Arbeitsplätzen entstehenden Qualifikationsanforderungen einerseits und der gesellschaftlichen Qualifikationsstruktur andererseits herzustellen“ [29]. Dadurch soll der Auszubildende in seinem künftigen Erwerbsleben befähigt werden,

- „— die gegenwärtigen konkreten Anforderungen an seinen Arbeitsplatz zu erfüllen,
- sich an zukünftige Arbeitsplatzanforderungen anzupassen (was die Hinführung zu Weiterbildungsgängen einschließt),
- in solidarischem Handeln zur Veränderung der Arbeitsplatzstruktur mit der Perspektive der Humanisierung der Arbeit beizutragen, wobei der Begriff Humanisierung in der konkreten Entwicklungsstufe zu konkretisieren ist, wenn er nicht zum bloßen Schlagwort werden soll ...“ [30].

Anmerkungen

- [1] Rolff, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Berlin 1969, S. 14 f.
- [2] Vgl. Crusius, R.: Kritik des Berufsbildungsgesetzes, Aus: Zur Situation der Berufsausbildung; zwei Diskussionsbeiträge, in: Gewerkschaftliche Beiträge zu Fragen der beruflichen Bildung, Broschüre 15, Hrsg. vom DGB-Bundesvorstand, Abt. Berufliche Bildung, Bochum 1970, S. 107.
- [3] Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission „Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung“, verabschiedet am 30./31. Januar 1969, S. 9. An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, daß diese Betrachtungsweise heute nicht mehr haltbar sei.
- [4] Vgl. z. B. Janossy, F.: Das Ende des Wirtschaftswunders, Frankfurt 1966 und Wander, H.: Berufsausbildung und Produktivität. Westdeutsche Nachwuchsprobleme im Zusammenhang mit in- und ausländischen Entwicklungen, in: Baade, F., (Hrsg.): Kieler Studien. Forschungsberichte des Instituts für Weltwirtschaft an der Universität Kiel, Nr. 26, Kiel 1953 (1).

- [5] Dieser Engpaß bleibt sogar auch für die Zukunft bestehen. Nach Berechnungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) wird sich zwar das Angebot der inländischen Arbeitnehmer von 1968 bis 1980 von 18,9 Mill. auf 20,3 Mill. erhöhen, diesem Angebot steht jedoch ein Bedarf von 21,4 Mill. Arbeitskräften gegenüber, so daß für 1980 mit einer Lücke von fast 1 Mill. Arbeitskräften auf dem Arbeitsmarkt zu rechnen ist.
Vgl. Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 28/72. Im weiteren: Materialien.
- [6] Zur Chronologie der staatlichen Berufsbildungspolitik, vgl. z. B. Crusius, R.: a. a. O., S. 107 f.
- [7] Deutscher Bildungsrat, a. a. O., S. 12. Die Zitierung dieser Zielsetzungen im Wortlaut ist u. E. notwendig, weil sich auch heute noch die Frage nach ihrer Realisierung in gleicher Weise stellt.
- [8] Vgl. Deutscher Bundestag, 6. Wahlperiode, Drucksache VI/925: Bericht zur Bildungspolitik vom 8. Juni 1970.
- [9] Vgl. Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.): Aktionsprogramm Berufliche Bildung vom November 1970.
- [10] Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Hrsg.): Vorschläge für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen, beschlossen am 6. Juli 1972 – K 28 – 29/72 –, S. 29 f.
- [11] Ebenda.
- [12] Vgl. Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission „Strukturplan für das deutsche Bildungswesen“, Stuttgart 1970, und Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Hrsg.): Zwischenbericht über den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget, beschlossen am 18. Oktober 1971.
- [13] Vgl. Robinsohn, S.-B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, Neuwied und Berlin 1971.
- [14] Vgl. Materialien 19/1970, S. 3.
- [15] Vgl. Kern, H. / Schumann, M.: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein, Frankfurt/Main 1970, S. 68.
- [16] Vgl. ebenda.
- [17] Vgl. Mertens, D.: Überlegungen zur Frage der Identifizierung und Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Erst- und Weiterbildungssystem. Unveröffentlichtes Manuskript, erscheint demnächst in der Zeitschrift „Analysen“.
- [18] Vgl. ebenda.
- [19] BDA, BDI, DIHT, „Stufenausbildung, Aufgabe und Chance“. Eine Stellungnahme der Spitzenorganisationen der gewerblichen Wirtschaft, Bonn August 1968, S. 3.
- [20] Zentralverband der Elektrotechnischen Industrie e. V. (ZVEI) in Zusammenarbeit mit dem Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) (Hrsg.): Berufsbildungsjahr Berufsfeld Elektrotechnik, Empfehlungen zu einem Modell für die Durchführung im dualen System in kooperativer Form zwischen Betrieb und Berufsschule, Frankfurt/Bonn 1972, S. 19.
- [21] So haben eine Reihe von Firmen, insbesondere in der Automobilindustrie, sich veranlaßt gesehen aufgrund von hohen Ausschußraten, hohem Krankheitsstand, hoher Fluktuation und sinkender Produktivität Maßnahmen einzuleiten, die darauf abzielen, die Autonomie der einzelnen Arbeitsgruppen zu erhöhen und die Arbeitszufriedenheit zu verbessern. Diese Maßnahmen tragen dem engen Zusammenhang von Motivation und Produktivität Rechnung, denn industriesoziologische Untersuchungen haben ergeben, daß die nervliche und psychische Belastung weniger von der technischen Ausstattung des Arbeitsplatzes abhängt als vielmehr von der Organisation der Arbeit im Betrieb. Folglich zielen alle neugetroffenen Maßnahmen darauf ab, die Arbeitssituation so zu gestalten, daß die Betroffenen entscheidend an ihrer Ausgestaltung mitwirken können.
Vgl. dazu z. B. Nirschi, R.: Das Ende des Fließbands, Sendung des Senders Freies Berlin, III. Programm vom 6. 5. 1973.
Fricke, W.: Zum Verhältnis von Arbeitswissenschaften und betrieblicher Personalplanung.
und Kaminsky, G.: Arbeitsgestaltung als Lernprozeß, in: Gewerkschaftliche Monatshefte 1/73.
- [22] Vgl. Giesecke, H.: Bildungsreform und Emanzipation, Ideologiekritische Skizzen, München 1973, S. 15.
- [23] Riedel, J.: Arbeits- und Berufsanalyse in berufspädagogischer Sicht, Braunschweig 1957, S. 6.
- [24] Vgl. Riedel, J.: a. a. O.
- [25] Vgl. Mollé, F.: Leitfaden der Berufsanalyse, Köln/Opiaden 1965.
- [26] Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, F 3, Verfahren des BBF für die Erstellung beruflicher Curricula, Berlin 1973.
- [27] Z. B. liegen folgende Ansätze vor: Fenger, Kern/Schumann, Oppelt/Schrick/Bremmer, Lutz und Volpert.
- [28] Fenger, H.: Arbeitsmarktforschung – Berufsforschung – Bildungsforschung. Versuch zur Bestimmung von Schwerpunkten, Abgrenzungen und Überschneidungsbereichen, in: IAB (Mitt.) 5/68, S. 327.
- [29] Boehm, U. / Mende, M. / Riecker, P. / Schuchardt, W.: Qualifikationsstruktur und berufliche Curricula, Eine Vorstudie im Auftrage des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung, Berlin 1973, S. 3.
- [30] Ebenda.

Hermann Benner

Erstellung von Ausbildungsordnungen

Aufgabe – Probleme – Stand

Die Erstellung von Ausbildungsordnungsentwürfen ist als eine Konkretisierung des Aufgabenkomplexes anzusehen, den das BBiG dem BBF zugewiesen hat. Der Verfasser skizziert die mit der Realisierung verbundene Problematik und bilanziert auf diesem Hintergrund das im Bereich der Ausbildungsordnung erzielte Arbeitsergebnis.

Erstellung von Ausbildungsordnungsentwürfen als Aufgabe des BBF

Eine Konkretisierung des weitgespannten Aufgabenkomplexes, den der Gesetzgeber dem Bundesinstitut für Berufs-

bildungsforschung (BBF) im § 60 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) zugewiesen hat, ist in der Erstellung von Ausbildungsordnungsentwürfen zu sehen. Sie dienen als Grundlage für den Erlass von Rechtsverordnungen nach § 25 BBiG. Ganz abgesehen von der bildungspolitischen Priorität, die gegenwärtig die Berufsbildung genießt, ist die Ordnung der beruflichen Erstausbildung von zentraler Bedeutung für die berufliche Bildung schlechthin. Deshalb steht auch der Tätigkeitsbereich der Hauptabteilung F 3 des BBF, die „Ausbildungsordnungsforschung“, in besonderem Maße im Blickpunkt öffentlichen Interesses. Dieses Interesse äußert sich vor allem in hohen Erwartungen der Öffentlichkeit, insbesondere der am Berufsbildungsprozeß unmittelbar beteiligten Organisationen, Institutionen und Personen, auf eine rasche und umfassende Erneuerung der gegenwärtig gültigen Ordnungsunterlagen.