

Pampus, Klaus; Benner, Hermann
**Berufsbezogene Curriculumreform. Reflexionen über Erträge und
Desiderate eines pädagogischen Innovationsansatzes im Bereich der
betrieblichen Berufsbildung**

Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 6, S. 799-816



Quellenangabe/ Reference:

Pampus, Klaus; Benner, Hermann: Berufsbezogene Curriculumreform. Reflexionen über Erträge und Desiderate eines pädagogischen Innovationsansatzes im Bereich der betrieblichen Berufsbildung - In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 6, S. 799-816 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144981 - DOI: 10.25656/01:14498

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144981>

<https://doi.org/10.25656/01:14498>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 34 – Heft 6 – November 1988

I. Thema: Praktisches Lernen

- PETER FAUSER/
ANDREAS FLITNER/
FRANZ-MICHAEL KON-
RAD/ECKART LIEBAU/
FRIEDRICH SCHWEITZER
- Praktisches Lernen und Schulreform. Eine Projektbeschreibung 729
- PROJEKTGRUPPE PRAKTI-
SCHES LERNEN
- Erfahrungen mit praktischem Lernen. Eine Übersicht 749
- KLAUS HURRELMANN
- Schulische „Lernarbeit“ im Jugendalter. Zur Verbindung von theoretischem und praktischem Lernen 761
- RAINER LERSCH
- Praktisches Lernen und Bildungsreform. Zur Dialektik von Nähe und Distanz der Schule zum Leben 781

II. Weitere Beiträge

- KLAUS PAMPUS/
HERMANN BENNER
- Berufsbezogene Curriculumreform. Reflexionen über Erträge und Desiderate eines pädagogischen Innovationsansatzes im Bereich der betrieblichen Berufsbildung 799
- HEINZ-HERMANN SCHEPP
- Erich Weniger: Politische Bildung zwischen Gesellschaft, Staat, Volk 817
- KLAUS SCHÄFFNER
- Die Gründung des Gymnasiallehrer-Seminars am Friedrichswerderschen Gymnasium in Berlin durch Friedrich Gedike vor 200 Jahren 839

III. Besprechungen

HANS SCHEUERL

RAINER WINKEL (Hrsg.): Pädagogische Epochen. Von der Antike bis zur Gegenwart 861

FRIEDHELM ZUBKE

WOLFGANG KLAFKI (Hrsg.): Verführung, Distanzierung, Ernüchterung. Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus. Autobiographisches aus erziehungswissenschaftlicher Sicht 865

F. HARTMUT PAFFRATH

LUDWIG A. PONGRATZ: Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung 867

ECKARD KÖNIG

HEINER DRERUP: Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern 870

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 875

Contents

I. Topic: Practical Learning

- PETER FAUSER/
ANDREAS FLITNER/
FRANZ-MICHAEL KON-
RAD/ECKART LIEBAU/
FRIEDRICH SCHWEITZER
- “Praktisches Lernen” (Practical Learning) and
School Reform 729
- PROJEKTGRUPPE PRAKTI-
SCHES LERNEN
- A Survey of Practical Learning (“Praktisches Ler-
nen”) 749
- KLAUS HURRELMANN
- Scholastic “Work” in Adolescence – Merging the
Concepts of “Theoretical” and “Experiential”
Learning 761
- RAINER LERSCH
- Practical Learning and Educational Reform. The
Dialectic of Distance and Closeness Between
School and Reality 781

II. Discussion

- KLAUS PAMPUS/
HERMANN BENNER
- Curriculum Innovations in the Field of Vocational
Education 799
- HEINZ-HERMANN SCHEPP
- Erich Weniger – Political Education in the Trian-
gle of Society, State, and the People 817
- KLAUS SCHÄFFNER
- The Foundation of the Training College for Gram-
mar-School Teachers at the Friedrichswerdersche
Gymnasium (Berlin) by Friedrich Gedike in
1787/88 839

III. Book Reviews 861

IV. Documentation

New Books 875

Berufsbezogene Curriculumreform

Reflexionen über Erträge und Desiderate eines pädagogischen Innovationsansatzes im Bereich der betrieblichen Berufsbildung

Zusammenfassung

In dem Aufsatz wird nach Auswirkungen der durch S.B. ROBINSOHN vor 20 Jahren ausgelösten Curriculumsdiskussion im Bereich der betrieblichen Berufsbildung gefragt. Es wird die These vertreten, daß hier wichtige Grundintentionen und Postulate der Curriculumreform realisiert worden sind. Verbessert wurden sowohl die Prozesse als auch die Produkte der Curriculumentwicklung. Am Beispiel der neuen Ausbildungsordnung für die industriellen Metallberufe werden die verschiedenen Phasen berufsbezogener Curriculumentwicklung erläutert. Im abschließenden Kapitel wird auf Desiderate und Defizite verwiesen.

1. Besonderheiten berufsbezogener Curriculumentwicklung

„Die Helden der Curriculumkonstruktion sind müde geworden“, so lautet die pointierte Feststellung von H. AEBLI (1987, S. 327) bei dem Versuch, die Situation der Curriculumforschung und Curriculumentwicklung am Ende der 80er Jahre zu beschreiben. Er fügt hinzu: „Neue Ideen zur Struktur der Curricula sind kaum auszumachen“. Was sich aber deutlich gewandelt habe, sei „die Stimmung“. Die neue Generation sehne sich „nach dem einfachen Leben, dem Alltag“, nach Subjektivität und sinnlicher Erfahrung der Phänomene. „Wissenschaft und stringentes Denken ist an einigen Orten fast zum Schimpfwort geworden“ (ebd., S. 328). Der von AEBLI angedeutete Stimmungsumschwung ist für den Bereich der allgemeinen Pädagogik wohl schon sehr viel früher anzusetzen. Nachdem die erziehungswissenschaftliche und erziehungsphilosophische Kritik die Entfaltung des Curriculumkonzepts durch S.B. ROBINSOHN (1967) seit Beginn der 70er Jahre begleitet hatte, fällt man am Ende des Jahrzehnts bereits das rigorose Urteil: „Curriculum ist ‚out‘“ (TÜTKEN 1979, S. 347). Zwar wird man unterscheiden müssen zwischen dem ungeduldig kurzphasigen Verlauf der theoretisch-wissenschaftlichen Diskussion des Curriculumbegriffs und dessen Diffusion in die pädagogische Praxis, die natürlich moderater verlief. Insgesamt überwiegt aber auch bei abgewogeneren (Zwischen-)Bilanzen (vgl. LÜTGERT 1985) eine pessimistisch-resignative Einschätzung der allgemeinen Curriculumreform. Aus neueren empirischen Vergleichsuntersuchungen zur Praxis der Lehrplanentwicklung im allgemeinbildenden Schulwesen wurde das Fazit gezogen: „Es hat sich nicht viel geändert seit ROBINSOHN“ (MENCK 1987, S. 378).

Unsere in den folgenden Kapiteln zu belegende These ist, daß eine solche Einschätzung für die berufsbezogene Curriculumreform nicht angebracht ist. Vielmehr hat die Curriculumentwicklung für das duale System der Berufsaus-

bildung seit der von ROBINSOHN in Gang gesetzten Reformdiskussion eine ganze Reihe von wichtigen Innovationen und Fortschritten aufzuweisen, die trotz vorhandener Defizite nicht gering geschätzt werden sollten. Dies gilt zumindest für die betriebliche Berufsausbildung, auf die sich unsere Darlegungen konzentrieren. Es liegt aber auf der Hand, daß aufgrund der funktionalen Verschränkung der beiden Lernorte Betrieb und Berufsschule die Curriculumentwicklung der Berufsschule davon mit betroffen war.

Bevor die curricularen Veränderungen dargestellt werden, erscheint es angebracht, auf gewisse Besonderheiten und spezifische Rahmenbedingungen hinzuweisen, durch die sich die Curriculumentwicklung im betrieblichen Berufsbildungsbereich deutlich von der Situation im Schulbereich unterscheidet. Bedeutsam ist vor allem, daß Curricula hier nicht für staatliche Bildungseinrichtungen, sondern für private Betriebe entwickelt werden. Für Betriebe also, die neben ihrer primär ökonomischen Zielsetzung berufliche Bildungs- und Qualifizierungsfunktionen übernehmen. Diese betriebliche Berufsausbildung wird fachlich-inhaltlich durch Ausbildungsordnungen geregelt. Ausbildungsordnungen sind Rechtsverordnungen, in denen die von allen Ausbildungsbetrieben mindestens zu erbringenden Ausbildungsleistungen (Ausbildungsziele und -inhalte) rechtsverbindlich festgelegt sind. Die Entscheidung eines Betriebes, Berufsausbildung durchzuführen oder nicht, erfolgt aber auf freiwilliger Basis, so daß die Verbindlichkeit einer Ausbildungsordnung erst aufgrund eines privatrechtlich abgeschlossenen Ausbildungsvertrages wirksam wird (vgl. SCHMIDT/BENNER 1986).

Während im schulischen Bereich die staatlich erlassenen Lehrpläne von staatlich besoldeten und staatlich beaufsichtigten Lehrern umgesetzt werden und sich die Art und Weise der Umsetzung im Rahmen der von der öffentlichen Hand bereitgestellten Möglichkeiten bewegt (personelle und sachliche Ausstattung der Schulen), ist die Situation in der betrieblichen Berufsausbildung eine andere. Hier bestehen vom Staat gesetzte, rechtsverbindliche Ausbildungsnormen, die von den Ausbildungsbetrieben zu realisieren sind und deren Einhaltung von einer Körperschaft des öffentlichen Rechts überprüft wird; Betriebe mit unzureichenden Ausbildungsmöglichkeiten sind von der Ausbildung ausgeschlossen.

Diese primär auf die Umsetzung der Curricula bezogenen Unterschiede wirken sich selbstverständlich auch auf deren Entwicklung aus. Die Einbeziehung der an der Berufsausbildung Beteiligten in den Entwicklungsprozeß der Ausbildungsvorschriften ist für die betriebliche Berufsausbildung von existentieller Bedeutung. Denn von der Festlegung der Ausbildungsnormen hängen einerseits unmittelbar die Ausbildungsfähigkeit der Betriebe und damit das Ausbildungspotential ab, andererseits der Qualifikationsstandard der Facharbeiter/Fachangestellten und damit das gesamte Qualifikationspotential. Ohne eine entsprechende Akzeptanz der staatlichen Ausbildungsregelungen durch die Ausbildungspraxis wäre das duale System nicht realisierbar. Ein Grundkonsens von Arbeitgebern, Gewerkschaften, Kammern, Bund und Ländern über Ziele, Inhalte, Struktur und Dauer der Ausbildungsberufe gilt deshalb bei

allen Beteiligten als wesentliche Voraussetzung für die Erhaltung und Weiterentwicklung dieses Systems.

Bei der Frage nach der Akzeptanz ist ferner zu bedenken, daß die eigentlichen Adressaten bzw. Vermittler betrieblicher Curricula nicht akademisch ausgebildete Pädagogen, sondern haupt- oder nebenberufliche Ausbilder sind, deren Professionalisierungsgrad und Rollenverständnis mit dem von Lehrern kaum vergleichbar ist. Betriebliche Ausbilder sind – von wenigen Ausnahmen abgesehen – zunächst Fachleute in ihrem Berufsbereich; ihre pädagogische Qualifikation ist gewöhnlich nur eine an das ursprüngliche fachliche Berufsprofil angelagerte Zusatzqualifikation. Auch hier liegen Gründe dafür, daß sich Curricula für betriebliches Ausbildungspersonal unterscheiden von Lehrplänen für staatlich angestellte Lehrer an öffentlichen Schulen.

Ein weiterer Unterschied resultiert aus der Tatsache, daß sich aus curricularen Entscheidungen im beruflichen Bildungsbereich – sehr viel deutlicher als im pädagogischen Schonraum der Schule – unmittelbare und schwerwiegende Folgen für die betroffenen Menschen ergeben. Durch Ausbildungsordnungen wird die Struktur der Ausbildungsberufe bestimmt; es werden Ausbildungs- und Tätigkeitsfelder voneinander abgegrenzt, die zugleich auch existentielle Beschäftigungs-, Einkommens- und Lebenschancen des einzelnen präformieren. Weil curriculare Normierungen hier immer auch berufsordnungspolitische Festlegungen implizieren, sind davon eine Vielzahl gesellschaftlicher Gruppen direkt oder indirekt betroffen: Berufsverbände, Fachorganisationen, Wirtschaftssparten, Gewerkschaften usw. Es ist offenkundig, warum dem Postulat nach Beteiligung der Betroffenen an curricularen Entscheidungsprozessen in der Berufsbildung eine eminente Bedeutung zukommt. Der Ordnungsgeber hat deshalb bisher keine wesentlichen Entscheidungen bei der Neuordnung von Berufen gegen den ausdrücklichen Willen der beteiligten gesellschaftlichen Gruppen getroffen.

Wenn die Curriculumreform im beruflichen Bildungsbereich anders – und nach unserer Auffassung – weniger enttäuschend verlaufen ist als im allgemeinen Schulwesen, so hängt das vermutlich auch mit dem intensiveren Realitäts- und Anwendungsbezug zusammen, der für die Berufsbildung ebenso charakteristisch ist, wie ein gewisser Pragmatismus und die Fähigkeit zum Kompromiß. Wenn man hier Erfolg haben will, dann kann man sich rigoristische Positionen kaum leisten. Vor allem wird man auch darauf verzichten müssen, jede wissenschaftliche Trendänderung, jeden modischen Begriffs- und Paradigmenwechsel mitzumachen. Es kommt insofern nicht von ungefähr, daß sich die berufsbezogene Curriculumreform mit einer gewissen Phasenverschiebung vollzog und dann allerdings einen längeren Atem bewies als die generelle Curriculumeuphorie der ersten Stunde.

In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, daß sich die bildungspolitische Aufmerksamkeit erst Mitte der 70er Jahre verstärkt der beruflichen Bildung zuwandte, in einem Zeitraum also, in dem man längst von der bildungspolitischen Tendenzwende oder sogar vom Ausgang und Scheitern der allgemeinen Bildungsreform sprach (vgl. etwa FLITNER 1977). Die Bildungspolitik prägte damals die Devise „Kurskorrektur zugunsten der beruflichen Bildung“ (BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT

1976). Insbesondere vor dem konkreten Hintergrund des Mangels an Ausbildungsplätzen verdrängte die Berufsbildung – zum ersten Male in der Bildungsgeschichte – die allgemeine Schulpolitik aus dem Zentrum des politischen und öffentlichen Interesses. Mag auch seit Mitte der 80er Jahre wieder ein gegenläufiger Trend eingetreten sein, der Bekanntheitsgrad der beruflichen Bildung ist in den vorausgegangenen 10 bis 15 Jahren – gemessen an ihrem vorherigen Schattendasein – zweifellos erheblich gewachsen.

Unsere These von dem insgesamt positiveren Verlauf des curricularen Reformprozesses in der beruflichen Bildung besagt nicht, daß sich dieser Prozeß in der Form einer planmäßig systematischen Umsetzung oder vollständigen Abbildung eines bestimmten theoretisch und begrifflich abgesteckten Curriculumkonzepts vollzog. Zwar haben sich auch Berufsbildungsforscher an der wissenschaftlichen Auslegung und Adaption des Curriculumbegriffs beteiligt (vgl. etwa REISSE 1972, 1975; ELBERS 1973, 1975). In der praktischen Entwicklungsarbeit wurde aber der Curriculumbegriff zunächst nur zögernd und eklektizistisch akzeptiert. Inzwischen wird er ohne Emphase zwar, aber doch auch ohne die anfangs verbreitete Skepsis selbstbewußter Praktiker benutzt. In einigen Zusammenhängen ist er geradezu unentbehrlich geworden, etwa wenn die Formulierung „berufliche Curricula“ als übergreifender Begriff für betriebliche Ausbildungsordnungen und schulische (Rahmen-)Lehrpläne gebraucht wird. Anders sieht das bei den diversen Derivaten des Curriculumbegriffs aus, die in der betrieblichen Berufsbildung keine Resonanz gefunden haben. Aber die Terminologie ist im Grund nebensächlich. Wichtiger als die Etikettierung erscheint uns, daß in der Berufsbildung zentrale Motive, Zielsetzungen und Grundintentionen der von ROBINSOHN eingeleiteten Refom realisiert worden sind.

2. *Veränderte Prozesse der Curriculumentwicklung*

Curriculare Reformintentionen können sich entweder stärker auf die Verfahren und Prozesse der Curriculumentwicklung und -vermittlung richten, oder sie zielen primär und direkt auf eine Verbesserung der materialisierten Curriculumprodukte, also der Ausbildungsordnungen, Lehrpläne, Prüfungsordnungen u.ä.

Die zentrale Frage an die Gestaltung der Entwicklungsprozesse ist von ROBINSOHN in seiner klassischen Programmschrift folgendermaßen formuliert worden: „Durch welche Methoden systematisch objektivierender Ermittlung und gesellschaftlicher Organisation können Curriculumentscheidungen so vorbereitet werden, daß sie aus ‚Beliebigkeit‘, aus pädagogischem oder politischem Dezisionismus heraus in Formen eines rationalen gesellschaftlichen Konsens gehoben werden?“ (ROBINSOHN 1969, S. 31). Da man Bildung und Erziehung grundsätzlich als „Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen“ definieren könne, müsse die Curriculumentwicklung fundiert werden durch eine objektivierte Analyse eben dieser „Situationen“, einschließlich der in ihnen geforderten „Funktionen“ und der zu deren Bewältigung erforderlichen „Qualifikationen“. Erst danach könne man daran gehen, die

„Bildungsinhalte und Gegenstände“ zu identifizieren, „durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll“ (ebd., S. 45).

ROBINSOHNS Forderungen nach objektivierten Situations- und Qualifikationsanalysen wurden für die allgemeine Lehrplanentwicklung, die sich bisher weithin als didaktische Auslegung tradierter „Kulturgüter“, Wissenschaftsdisziplinen oder Unterrichtsfächer verstanden hatte, vielfach als revolutionär empfunden. Für den Bereich der Berufsbildung klangen solche Forderungen eher trivial. Denn hier war unumstritten, daß sich Curriculumentwicklung auch auf „Arbeitsplatzanalysen“ und „Arbeitsmarktanalysen“ stützen müsse – dies waren die beiden von ROBINSOHN genannten Beispiele von „Situationsanalysen“. In diesem Zusammenhang sind auch Zielsetzungen, Anlage, Möglichkeiten und Grenzen von „Qualifikationsanalysen“ erörtert worden, wobei die seit den 60er Jahren sich etablierende „Qualifikationsforschung“ mannigfache Impulse bezog aus ihrer vermittelnden Position zwischen Arbeitsmarkt- und Berufsforschung einerseits und Berufsbildungsforschung andererseits. Es ist unmöglich, hier auf die Ausdifferenzierung dieses neuen Forschungszweiges und die vorherrschenden Themen einzugehen, etwa auf das Spannungsverhältnis von makro- und mikroanalytischen Perspektiven, auf die Wechselbeziehungen von Qualifikationsanforderungen und Qualifikationspotentialen, schließlich auf die verschiedenen Modelle von Tätigkeits- und Qualifikationsanalysen sowie deren Verhältnis zu berufspädagogischen Bildungs- und Lernzielanalysen (vgl. die zusammenfassenden Berichte von HEGELHEIMER u.a. 1975; HEGELHEIMER 1977, GRÜNEWALD u.a. 1979). Die Reflexion dieser Grundprobleme hat einerseits einem naiven Empirismus den Boden entzogen, der die minutiöse Analyse von Tätigkeiten oder Qualifikationsanforderungen glaubte, linear in die Bestimmung von Lernzielen verlängern zu können. Andererseits wurde aber bestätigt, daß Tätigkeits- und Qualifikationsanalysen eine der unverzichtbaren Grundlagen für die Entwicklung beruflicher Curricula sind (vgl. RÜGER 1974). Am Beispiel der Neuordnung der industriellen Metallberufe wird später dargestellt, wie solche Analysen angelegt sind und welcher erhebliche Aufwand im konkreten Falle notwendig ist.

ROBINSOHN hatte auch auf das Instrument von „Expertenbefragungen“ hingewiesen, die zur Entlastung oder als Ersatz für exakte empirische Untersuchungen eingesetzt werden müßten (ROBINSOHN 1969, S. 48). Expertenbefragungen und – über reine Befragungen hinausreichende – Sachverständigenberatungen sind für die berufliche Curriculumentwicklung in der Tat intensiv genutzte Instrumente geworden. Dabei bringen die Sachverständigen ihre spezifische Fachkompetenz und ihre konkreten Erfahrungen aus sehr unterschiedlichen Betrieben ein. Da es sich in den meisten Fällen um Ausbilder, Ausbildungsleiter oder Berufsschullehrer handelt, erstreckt sich deren Kompetenz nicht nur auf technische, ökonomische, arbeitsorganisatorische oder soziale Aspekte der Arbeits- und Berufsentwicklung, sondern sie umfaßt auch die berufspädagogisch-didaktische Perspektive, die in keiner Phase des curricularen Entwicklungsprozesses ausgeblendet werden kann. Die Sachverständigen werden über die Spitzenorganisationen der jeweiligen Fachverbände oder Fachgewerkschaften benannt. Daran wird deutlich, daß sie nicht nur als neutrale quasi interessenfreie Experten fungieren. Sie sind

zugleich unmittelbar Betroffene, deren Beteiligung an curricularen Entscheidungen zu den zentralen Forderungen der curricularen Reformbewegung gehörte.

Insbesondere in entscheidungstheoretisch orientierten Curriculummodellen (vgl. FLECHSIG/HALLER 1973) oder in den Forderungen nach basis- und praxisnaher Curriculumreform (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974) traten Gesichtspunkte der Entscheidungsfindung und -legitimation in den Vordergrund. Unter Anknüpfung an J. HABERMAS wurde eine „diskursive Legitimation“ der Curricula angestrebt, wobei sich die Beteiligten in praktischen Diskursen über Sinn und Angemessenheit der curricularen Entscheidungen verständigen (vgl. LENZEN 1975). Zwischenbilanzen der Curriculumreform im allgemeinen Schulbereich beklagen gewöhnlich, daß die Partizipations- und Diskurspostulate sich in der praktischen Lehrplanentwicklung nicht durchsetzen konnten. Die administrativ gelenkte Curriculumrevision in Abhängigkeit von den Kultusbehörden habe ihren Einfluß auf der ganzen Front zurückgewonnen.

Im Gegensatz dazu werden bei der Erarbeitung beruflicher Curricula wichtige Forderungen des Diskursansatzes eingelöst. Daß dieser Diskurs nicht konfliktfrei verläuft und seine Funktion gerade darin besteht, unterschiedliche Ansprüche miteinander zu vermitteln, läßt sich an der Arbeitsweise und der Zusammensetzung der erwähnten Sachverständigengremien unschwer ablesen. Arbeitgeber- und Gewerkschaftsbeauftragte, Sachverständige aus unterschiedlichen Branchen und Berufszweigen, Experten aus Groß- und Kleinbetrieben, Praktiker aus der betrieblichen Ausbildung und der Berufsschule, Vertreter von Bundes- und Länderkompetenzen verkörpern ein höchst komplexes, vieldimensionales Spektrum von Ansprüchen, Interessen und Perspektiven.

Dennoch gelingt immer wieder ein Ausgleich, und zwar nicht nur im Einzelfall, sondern zwischen 1970 und 1988 bei rd. 210 Ausbildungsberufen, für die neue Ausbildungsordnungen und Berufsschul-Rahmenlehrpläne erarbeitet wurden (dabei hat sich die Anzahl der Ausbildungsberufe von 606 auf 383 reduziert). Dies war deshalb möglich, weil in die curricularen Entscheidungs- und Konsensfindungsprozesse sowohl die Politik als auch die Wissenschaft eingebunden sind – inzwischen nach bestimmten institutionalisierten Regeln, die zur Transparenz dieser Prozesse beitragen (vgl. BENNER 1982).

Zu den bildungspolitisch legitimierungsbedürftigen sog. „Eckwerten“ berufsbezogener Curriculumentscheidungen gehören die Ausbildungsdauer, die Abgrenzung, Struktur des Ausbildungsganges, der Anteil überbetrieblicher Ausbildungsphasen (vgl. im einzelnen ebd., S. 54ff.). Über diese Eckwerte muß in einem möglichst frühen Stadium der Curriculumentwicklung entschieden werden, und zwar nach dem Vorliegen einer Analyse über den Stand der technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung in dem betreffenden Berufsbereich sowie des dort bestehenden aktuellen und voraussichtlich zukünftigen Qualifikationsbedarfs.

Welchen Beitrag leisten Wissenschaft und Forschung in dem Verfahren zur

Entwicklung beruflicher Curricula? Diese Frage deckt sich weitgehend mit der Frage nach der Funktion des BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB). Bekanntlich ist für den Schulbereich das ursprünglich vom BILDUNGSRAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ und der BUND-LÄNDER-KOMMISSION vorgeschlagene länderübergreifende Curriculuminstitut, das man zuletzt „ZENTRALSTELLE ZUR FÖRDERUNG UND DOKUMENTATION DER CURRICULUMFORSCHUNG UND -ENTWICKLUNG“ nannte (BLK 1973, S. 72), nicht zustande gekommen. Dagegen richtete der Bund für seinen originären Kompetenzbereich der betrieblichen Berufsbildung 1970 ein zentrales Forschungsinstitut ein, das nach der ausdrücklichen Formulierung im „Bildungsbericht '70“ vor allem Grundlagenforschung sowie Curriculumforschung und -entwicklung betreiben soll“ (BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1970, S. 66).

Zum Kern des Aufgabenbereichs gehören die bereits erwähnten Tätigkeits- und Qualifikationsanalysen, die u. a. als Betriebsuntersuchungen, Fallstudien oder repräsentative Erhebungen angelegt sind und die ergänzt werden sowohl durch Expertenbefragungen als auch durch die Aufbereitung von statistischen, sozial-, arbeits-, wirtschafts- und technikwissenschaftlichen Untersuchungsberichten über Entwicklungstendenzen in den entsprechenden Berufsbereichen. Zurückgegriffen wird aber auch auf einschlägige Erfahrungen aus Modellversuchen, in denen Möglichkeiten zur curricularen Weiterentwicklung bereits praktisch erprobt worden sind. Auf dieser Basis werden dann vom BIBB Entwürfe für die inhaltliche Ausgestaltung von Ausbildungsordnungen erstellt, die zur weiteren Konkretisierung mit Sachverständigengremien (Fachausschüsse oder Arbeitsgruppen) beraten werden.

Auch bei diesem schrittweise verlaufenden curricularen Differenzierungsprozeß hat das BIBB wichtige Clearing- und Katalysatorfunktionen zu erfüllen: Es kann mögliche Entscheidungsalternativen herausarbeiten und Hypothesen über deren unterschiedliche Wirkungen formulieren; es kann übergeordnete Kriterien zur Verfügung stellen und Vergleiche anstellen; es kann zusätzliche empirische Überprüfungen bei auftauchenden Unklarheiten vornehmen. Obgleich Wertgesichtspunkte, normative Voraussetzungen und spezifische Interessenkonstellationen durch wissenschaftliche Anstrengungen nicht eliminiert werden können, wie bereits ROBINSOHN eingeräumt hat, – die Rationalisierungsmöglichkeiten und Objektivierungschancen der curricularen Entscheidungsprozesse sind kaum hoch genug einzuschätzen, auch darauf hat ROBINSOHN nachdrücklich hingewiesen.

Die auf die curricularen Prozesse gerichteten Innovationsbemühungen beschränken sich nicht auf die Konstruktions- und Entwicklungsverfahren der Curricula im engeren Sinne, sie gelten ebenso den praktischen Erprobungs-, Vermittlungs- und Implementationsprozessen. Daß eine solche weitere Auslegung des Curriculumprozesses im BIBB wirksam geworden ist, läßt sich bereits an seiner Organisationsstruktur erkennen. Neben der Hauptabteilung „Ausbildungsordnungsforschung“, der die Entwicklung der konkreten Curricula obliegt, existiert eine stärker prozeßorientierte Hauptabteilung „Curriculumforschung“, die wiederum in die Abteilungen „Curriculumvermittlung“ und „Curriculumerprobung“ untergliedert ist.

Mit der Bezeichnung „Curriculumvermittlung“ wird auf die zentrale Rolle verwiesen, die Ausbilder, Lehrer, Ausbildungsberater und andere Ausbildungsverantwortliche bei der praktischen Umsetzung und Realisierung neuer curricularer Normen erfüllen. Im Vordergrund der Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten in diesem Arbeitsbereich steht deshalb die Qualifizierung des Ausbildungspersonals. Unmittelbare Hilfen für die ausbildungsorganisatorische und arbeitspädagogische Umstellung der betrieblichen Ausbilder und Ausbildungsverantwortlichen auf neue Ausbildungsordnungen bieten etwa Seminarkonzepte zur inner- und außerbetrieblichen Weiterbildung, wie sie für die neuen industriellen Metallberufe erarbeitet worden sind (HOCH/SCHLOTTAU 1988). In der Bezeichnung „Curriculumerprobung“ klingen Motive einer praktisch-experimentellen Curriculumevaluation an, was nicht bedeutet, daß jede neue Ausbildungsordnung vor ihrer allgemeinverbindlichen Inkraftsetzung modellhaft erprobt werden könnte. Von dieser - im Berufsbildungsgesetz (§ 28) durchaus vorgesehenen - Möglichkeit ist bisher nur bei wenigen neuen Ausbildungsberufen (Berg- und Maschinenmann, Gießereimechaniker, Verfahrensmechaniker, Fachkraft für Lebensmitteltechnik) Gebrauch gemacht worden. Für die praktische Erprobung oder Überprüfung bestimmter Curriculumsequenzen jedoch oder für die Weiterentwicklung von Ausbildungsmethoden, Lernerfolgskontrollen und Prüfungen sind Modellversuche inzwischen zu unentbehrlichen Innovations- und Übertragungsinstrumenten geworden (vgl. PAMPUS 1985; BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 1987).

Ähnliches gilt auch für die Entwicklung, Modernisierung und Erprobung von Ausbildungsmitteln und -medien, denen im Bereich der betrieblichen Berufsbildung eine außerordentlich wichtige Funktion bei der Implementation curricularer Neuerungen zukommt (vgl. LAUR-ERNST u.a. 1981; EHEIM u. a. 1985). Ausbildungsmittel und andere Umsetzungshilfen, die im BIBB nur beispielhaft entwickelt werden können, sind zwar nur Angebote an die Ausbildungsbetriebe bzw. Ausbilder, da sie aber die Durchführung der Ausbildung unmittelbar unterstützen, können sie eine hohe katalytische Wirksamkeit innerhalb des Diffusionsprozesses curricularer Innovationen entfalten.

3. Veränderte Produkte der Curriculumentwicklung

Die erstaunliche Resonanz, die von der Curriculumdiskussion um 1970 in der pädagogischen Praxis erzeugt wurde, hängt zweifellos mit dem verbreiteten Unbehagen an den überkommenen Lehrplänen zusammen. Üblich waren damals mehr oder weniger ausgedehnte Stoffkataloge, die allenfalls mit einigen abstrakten leerformelhaften Präambeln verbrämt waren. In ihrer Struktur ebenfalls als Stoffkataloge angelegt waren die vor der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (1969) entstandenen „Berufsbilder“, die seit Ende der 20er Jahre die wichtigsten curricularen Ordnungsmittel für die betriebliche Berufsausbildung darstellten (vgl. BENNER 1987, S. 269 ff.). Sie wurden nicht nur wegen ihres Modernitätsrückstandes kritisiert. Grundsätzlicher war zu bezweifeln, ob mit derartig unbestimmten und auslegungsfähigen Vorgaben

einheitliche qualitative Mindeststandards gesichert werden könnten, wie dies im Berufsbildungsgesetz als eine seiner zentralen Zielsetzungen intendiert ist.

Die Berufsbildung ging deshalb bereitwillig auf die Forderung ein, daß curriculare Anweisungen als präzise Lernziele formuliert werden sollten. Lernziele enthalten in der Regel eine inhaltliche Komponente (der Jugendliche soll bestimmte Inhalte lernen) und eine prozessuale tätigkeitsbezogene Komponente (der Lernende soll gleichzeitig fähig werden, diese Inhalte sinnvoll anzuwenden). Eine solche Verschränkung von Inhalten einerseits, Tätigkeiten, Operationen, Verhaltensdispositionen andererseits kommt einer stark handlungsorientierten Zielperspektive in der Berufsbildung sehr entgegen.

Lernziele sollen bekanntlich möglichst konkret angegeben werden, so daß die erlernten Handlungsmöglichkeiten am Ende des Lernprozesses überprüft werden können. Auch dieses Postulat fand in der berufsbezogenen Curriculumentwicklung ziemlich einhellige Zustimmung. Denn die auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes zu erstellenden Ausbildungsordnungen enthalten – neben „Ausbildungsberufsbild“ und „Ausbildungsrahmenplan“ – als weiteren obligatorischen Bestandteil auch „Prüfungsanforderungen“. Wenn die Lernziele bereits als überprüfbare Verhaltensdispositionen formuliert sind, vermindert sich die Gefahr, daß Lerninhalte und Prüfungsgegenstände auseinanderklaffen (vgl. SCHMIDT/REISSE 1983).

Ein wichtiges Reformmotiv der Curriculumsdiskussion zielte auf eine Verbesserung der didaktischen Strukturierung und Sequenzierung der Curricula. Die Stoßrichtung der Kritik richtete sich bei den schulischen Lehrplänen vor allem gegen das starre System von isolierten, gegeneinander abgeschotteten Schulfächern, das weder unter didaktisch-inhaltlichen noch unter lernorganisatorisch-methodischen Gesichtspunkten befriedigen konnte (vgl. etwa v. HENTIG 1969). Die Reformvorschläge plädierten deshalb für fächerübergreifende themen- oder projektorientierte Unterrichtssequenzen, für Pflicht- und Wahlkurse, für äußere oder innere Differenzierungsmöglichkeiten.

Untersuchungsberichte über die Lehrplanentwicklung für die allgemeinbildenden Schulen belegen, daß sich das Fachprinzip dort eindeutig durchgesetzt hat (HAFT/HOPMANN 1987, S. 384). Im Unterschied dazu ist in der Berufsschule eine deutliche Auflockerung der herkömmlichen Fächerstruktur – etwa durch sachlogisch integrierende „Lerngebiete“ – eingetreten. Zweifellos resultieren diese Veränderungen vor allem aus den intensivierten Kooperations- und Abstimmungsprozessen beruflicher Curriculumentwicklung (vgl. STAUDT 1985; KAERGER 1988).

Bei Ausbildungsordnungen für die betriebliche Ausbildung wäre eine Gliederung nach „Fächern“ ohnehin strukturfremd. Die Lernziele sind hier vielmehr komplexeren Tätigkeitsbereichen zugeordnet, für die im Ausbildungsrahmenplan auch zeitliche Richtwerte der Lernzeiten angegeben sind. Es soll damit nicht behauptet werden, daß die Struktur dieser größeren Tätigkeitskomplexe das Ergebnis wissenschaftlich fundierter pädagogisch-didaktischer Explikatio-

nen sei. Sie beruht eher auf sachlogisch-fachlichen Systematisierungsgesichtspunkten, die nicht unbedingt mit didaktischen Anforderungen übereinstimmen. Eine stärkere didaktische Reflexion und die Bereitstellung theoretisch begründeter Bewertungskriterien markiert insofern noch einen Forschungsbedarf berufsbezogener Curriculumentwicklung.

Deutliche Fortschritte gibt es dagegen im Hinblick auf die Realisierung eines makroorganisatorischen Strukturierungsprinzips, das bereits im Berufsbildungsgesetz als verbindliche Maxime vorgegeben ist: „Die Berufsausbildung hat eine breit angelegte berufliche Grundbildung zu vermitteln“, heißt es im § 1 (Abs. 2) des Gesetzes. Die institutionelle Verankerung dieser beruflichen Grundbildung – entweder im beruflichen Schulwesen oder innerhalb des dualen Systems – ist seit Beginn der 70er Jahre Gegenstand heftiger bildungspolitischer Kontroversen (vgl. GREINERT 1984; PAMPUS 1986). Trotz dieser Kontroversen und offenbar sogar forciert durch die entstandene Konkurrenz von schulischem und kooperativ-dualem Berufsgrundbildungsjahr ist hier im Zuge der curricularen Ausgestaltung ein höchst wirksames Innovationszentrum entstanden, das auch in die anschließende Spezialisierungsstufe beruflicher Fachbildung ausstrahlt.

Entscheidende Grundintentionen des Berufsgrundbildungskonzepts sind auch bei der Konstruktion neuer Ausbildungsordnungen verwirklicht, wie die Neuordnung des metallindustriellen Berufssektors besonders deutlich belegt. Das gilt etwa für die Tendenz zur Verbreiterung und Entspezialisierung des Ausbildungsfundaments, für die Betonung von übergreifenden Querschnitts- und Schlüsselqualifikationen, für die didaktischen Bestrebungen zur Verbindung von reflexivem und anwendungsbezogenem Lernen, zur Durchdringung von Theorie und Praxis.

Im folgenden Kapitel ist darauf ausführlicher einzugehen. In diesem Abschnitt sollte anhand einiger wichtiger Strukturmerkmale dargestellt werden, welche qualitativen Veränderungen moderne berufliche Curricula im Vergleich zu ihren Vorläufern erfahren haben. Um das Ausmaß der Veränderungen zu erkennen, empfiehlt es sich, eine neue Ausbildungsordnung einmal unmittelbar mit einem älteren Berufsbild zu vergleichen, beispielsweise die neue metallindustrielle Ausbildungsordnung mit dem Berufsbild des Schalen Schmieds oder des Universalhoblers, die zur Palette der 37 abgelösten Berufe gehören.

4. Beispiel: Curriculumentwicklung für die metallindustriellen Ausbildungsberufe

ROBINSOHN schließt sein Kapitel über die „Vorbereitung von Curriculumentscheidungen“ mit der Aussage „Curriculumpropheten haben wir nicht. Auch hat uns niemand gezeigt, wie eine solche Entwicklung unternommen werden muß. Also ist es an uns, nach ihren Methoden zu suchen“ (ROBINSOHN 1969, S. 54). Die Suche nach diesen Methoden und Bemühungen zu ihrer ständigen Verbesserung erfolgen in der Berufsbildung vor allem im Zusammenhang mit

der aktuellen Aufgabe der Curriculumentwicklung. Die Entwicklung von Ausbildungsordnungen vollzieht sich prinzipiell in drei Phasen:

- In der Forschungs- und Entwicklungsphase werden Grundlagen für die Ordnungsmaßnahmen erarbeitet;
- in der Erarbeitungs- und Abstimmungsphase werden erlaßfähige Ausbildungsordnungsentwürfe entwickelt und mit den entsprechenden Rahmenlehrplanentwürfen der KMK abgestimmt;
- in der Erlaßphase erfolgt letztlich das Inkraftsetzen der Ausbildungsnormen.

Richtziele für die betriebliche Berufsausbildung sind bereits durch das Berufsbildungsgesetz (§ 1) festgelegt. Dort heißt es: „Die Berufsausbildung hat eine breit angelegte berufliche Grundbildung und die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.“ Die darin zum Ausdruck gebrachte Intention der beruflichen Handlungsfähigkeit wurde von den Sozialpartnern im Hinblick auf die industriellen Metallberufe präzisiert durch die von ihnen vereinbarte Definition:

„Aufgrund dieser Ausbildung soll der Ausgebildete befähigt sein:

- in unterschiedlichen Betrieben und Branchen den erlernten Beruf auszuüben sowie – ggf. nach Aneignung fehlender Fertigkeiten – artverwandte Facharbeitertätigkeiten ausführen zu können;
- sich auf neue Arbeitsstrukturen, Produktionsmethoden und Technologien flexibel einstellen zu können mit dem Ziel, die berufliche Qualifikation zu erhalten;
- an Maßnahmen der Weiterbildung, Fortbildung und Umschulung teilnehmen zu können und die berufliche Qualifikation und Beweglichkeit zu sichern“ (PREISS 1979, S. 201).

Die in die beruflichen Curricula aufzunehmenden fachlichen Ausbildungsziele und -inhalte haben also von den in der Berufspraxis bestehenden Qualifikationsanforderungen auszugehen, das heißt, sie sind unter didaktischen Aspekten aus der Summe der relevanten Berufsinhalte im Hinblick auf die aktuelle und zukünftige Berufsfähigkeit der Fachkräfte auszuwählen. Zu Beginn der Untersuchungen steht deshalb die Analyse des Ist-Standes der Berufsausbildung, der Qualifikationsanforderungen, der Einsatzbereiche und der voraussichtlichen Qualifikationsveränderungen.

In den Ordnungsprozeß der industriellen Metallberufe wurden 42 der seinerzeit existenten Ausbildungsberufe dieses Bereichs einbezogen. Ein Großteil der geltenden Ordnungsmittel für diese Berufe stammte aus den 30er und 40er Jahren. Seit dieser Zeit sind aber aufgrund der technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung vielfältige Veränderungen in der Metallindustrie eingetreten, die auch ihren Niederschlag in neuen und veränderten Anforderungen an die Berufsausbildung gefunden haben. Sämtliche in den 42 Berufen vermittelten Fertigkeiten und Kenntnisse wurden deshalb auf der Basis betrieblicher Ausbildungspläne erfaßt, unter inhaltlichen Gesichtspunkten systematisch gegliedert und sechs Inhaltskategorien (Fertigen, Mon-

tieren, Prüfen, Zeichnen, Werkstoffe, sonstige Inhalte) zugeordnet. Der auf diese Weise aufgestellte Katalog enthielt 358 Ausbildungsinhalte auf einem relativ hohen Aggregationsniveau (z. B. Instandhalten von Motoren/Kraftmaschinen). Er war offen angelegt, das heißt, er konnte bei den jeweiligen Inhaltskategorien ergänzt werden. Zur Bewertung der Ausbildungsinhalte im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Berufsausübung im erlernten Beruf, die Flexibilität und Übertragbarkeit auf artverwandte Facharbeitertätigkeiten sowie bei technologischen und organisatorischen Veränderungen, wurde eine vierstufige Beurteilungsskala (hoch, mittel, gering, keine) vorgegeben. Eine entsprechende Skala wurde zur Erfassung des Beherrschungs-, Genauigkeits- und Schwierigkeitsgrades der Ausbildungsinhalte verwendet. Mit diesem Beurteilungskatalog haben rund 180 Experten der Berufs- und Ausbildungspraxis die in die Untersuchung einbezogenen Ausbildungsberufe bewertet. Diese relativ große Zahl der Sachverständigen war erforderlich, um möglichst alle wichtigen Qualifikationen der Tätigkeitsbereiche dieser Ausbildungsberufe erfassen zu können.

Die Bewertung selbst wurde zumeist vor Ort, das heißt in Ausbildungs- und Beschäftigungsbetrieben der jeweiligen Berufe vorgenommen, so daß auch eine unmittelbare Rückkoppelung mit der Praxis erfolgen konnte. Bei der Befragung war ferner zu berücksichtigen, daß die alten Ausbildungsberufe hinsichtlich ihrer quantitativen Bedeutung recht unterschiedlich waren. So gab es beispielsweise einerseits stark besetzte Ausbildungsberufe wie den Maschinenschlosser (ca. 48000 Auszubildende), der als Querschnittsberuf in unterschiedlichen Branchen ausgebildet und beschäftigt wird, und andererseits sog. Splitterberufe, wie den Systemmacher (6 Auszubildende) mit einem relativ begrenzten Einsatzbereich.

Bei der Bewertung ging es im wesentlichen um die Fragen:

- Welche Inhalte werden in den einzelnen Berufen vermittelt?
- Welche Bedeutung haben diese Inhalte für die aktuelle und – soweit voraussehbar – zukünftige Berufsausübung?
- Welche zusätzlichen Inhalte sind für die Facharbeiterqualifikation von Bedeutung?
- Auf welchem Anforderungsniveau werden sie vermittelt?

Mit der Auswertung sollte sowohl das Flexibilitätspotential der derzeitigen Berufsausbildung sichtbar gemacht werden, als auch eine Differenzierung gleichlautender Inhalte entsprechend den unterschiedlichen Anforderungen in den Berufen erfolgen. Die Erhebung führte zu rund 200000 Einzeldaten. Das vom BIBB entwickelte Auswertungskonzept (vgl. BUSCHHAUS u.a. 1985) hatte vor allem folgende Fragen zu beantworten:

Welche Ähnlichkeiten und Verwandtschaften bestehen zwischen den untersuchten Ausbildungsberufen? Welche Berufsinhalte sind von grundlegender, welche von spezieller Bedeutung? Inwieweit ergeben sich Hinweise auf eine neue Berufsstruktur?

Mit der Diskriminanzanalyse wurde die Ausgangshypothese, nach der die 42 Ausbildungsberufe den drei Berufsgruppierungen feinschlosserische, grobschlosserische und werkzeugmaschinentechnische Berufe zuzuordnen sind, geprüft und verifiziert. Die Clusteranalyse fragte nach der quantitativen Verwandtschaft der Berufe innerhalb einer Berufsgruppierung. Sie verglich den Anteil der gemeinsam vermittelten Ausbildungsinhalte zwischen den Berufen. Ausbildungsberufe, die einen hohen Anteil gemeinsamer Inhalte hatten, wurden durch diese Analyse schrittweise zu Bündeln (Clustern) zusammengefaßt.

Die Ranganalyse machte die quantitative und qualitative Übereinstimmung der Ausbildungsinhalte jeweils zweier Ausbildungsberufe deutlich. Mit ihrer Hilfe konnte dargestellt werden, inwieweit gemeinsame Inhalte zweier Berufe auch gleich bewertet wurden. Eine Bewertung der Ausbildungsinhalte hinsichtlich ihrer Relevanz und Merkmalsausprägung konnte mit einer Häufigkeitsanalyse vorgenommen werden. Die grafische Darstellung ihrer Ergebnisse visualisierte inhaltliche Schwerpunkte der untersuchten Ausbildungsberufe und Berufsgruppen.

Die mit den verschiedenen Auswertungsverfahren gewonnenen Ergebnisse mußten vom BIBB so aufbereitet werden, daß eine Strukturdiskussion mit den Sachverständigen auf fachlicher Basis geführt werden konnte. Die von den 42 Berufen wahrzunehmenden Funktionen wurden aufgrund der Untersuchungsergebnisse und der erkennbaren Auswirkungen des technisch-organisatorischen Wandels auf die Qualifikationsanforderungen acht sog. Technikbereichen (Kraftfahrzeuge; Zerspanung; Werkzeuge und Vorrichtungen; Bleche, Rohre und Behälter; Stahlbaukonstruktionen; Produktion, Serienfertigung/-montage; Produktion, Maschinen und Geräte; Betriebserhaltung) zugeordnet. Dadurch ließ sich bei den weiteren Beratungen mit den Sachverständigen das Denken in herkömmlichen Berufskategorien vermeiden.

Das BIBB entwickelte nun für die einzelnen Technikbereiche in Zusammenarbeit mit Experten einen umfangreichen Katalog mit Teil- und Einzelqualifikationen der relevanten Facharbeitertätigkeiten. Auf dieser Basis verständigten sich die Sozialparteien über eine neue Berufsstruktur der industriellen Metallberufe: In 6 Ausbildungsberufen, die – in Fachrichtungen gegliedert – mit 17 Qualifikationsprofilen abschließen, wurde das Anforderungsspektrum auf Facharbeiterniveau im industriellen Metallbereich erfaßt. Einbezogen waren damit sowohl die Qualifikationen der bisherigen Ausbildungsberufe als auch der erkennbare neue Qualifikationsbedarf, der beispielsweise in der Produktionstechnik (Einrichten, Steuern, Überwachen und Warten von automatisierten Produktionsanlagen und Fertigungssystemen) gegeben ist. Bei einer Ausbildungsdauer von 3 1/2 Jahren ist eine gemeinsame, breit angelegte einjährige berufliche Grundbildung sowie eine je halbjährige berufsgruppen-spezifische und berufsspezifische Fachbildung vorgesehen. An diese zweijährige gemeinsame Ausbildung schließt sich eine 1 1/2jährige fachrichtungsspezifische Ausbildung an.

Dieser Entscheidungsvorschlag für die Ordnungskonzeption der industriellen Metallberufe wurde vom fachlich zuständigen BUNDESMINISTER FÜR WIRTSCHAFT nach einem sog. Antragsgespräch, zu dem die Beteiligten auf Bundesebene eingeladen waren, durch die offizielle Festlegung der Eckwerte als verbindlicher Rahmen für die Erarbeitung der Ausbildungsordnung und deren Abstimmung mit dem Rahmenlehrplan der KMK vorgegeben. Eine gewisse Modifizierung dieser Konzeption ergab sich allerdings noch im Laufe des Erarbeitungs- und Abstimmungsverfahrens, bei dem u. a. auch fünf der ursprünglich 42 einbezogenen Ausbildungsberufe ausgegliedert wurden.

Nach einer entsprechenden Bund-Länder-Vereinbarung (Projektbeschluß im KOORDINIERUNGS-AUSSCHUSS „Ausbildungsordnungen/Rahmenlehrpläne“) begann der zweite Verfahrensabschnitt mit der Entwicklung der Ausbildungsnor-

men für die betriebliche und schulische Berufsausbildung: Das BIBB erarbeitete in dieser Phase zusammen mit Sachverständigen, die von den Spitzenorganisationen der Arbeitgeber und Gewerkschaften benannt wurden, und auf der Grundlage der in der Forschungs- und Entwicklungsphase gewonnenen Ergebnisse, Materialien und Daten einen Ausbildungsordnungsentwurf. Mit den darin vorgesehenen Ausbildungszielen und -inhalten wurde einerseits versucht, der technischen Entwicklung mit der Aufnahme neuer Ausbildungsgegenstände wie z. B. CNC-Technik, Steuerungstechnik, moderne Prüf- und Meßtechniken gerecht zu werden. Andererseits wurde berücksichtigt, daß berufliche Handlungsfähigkeit auf dem Niveau eines modernen Facharbeiters in zunehmendem Maße Qualifikationskomponenten verlangt, die über isolierte Fertigkeiten und Kenntnisse hinausgehen. Es geht hier etwa um Methoden- und Sozialkompetenz, Querschnitts- und Schlüsselqualifikationen, die allerdings nur an konkreten Inhalten vermittelt werden können. Diese anspruchsvolle Zielsetzung ist im § 3 Abs. 4 der Ausbildungsordnung als eine generelle Maxime formuliert: „Die in dieser Rechtsverordnung genannten Fertigkeiten und Kenntnisse sollen so vermittelt werden, daß der Auszubildende ... zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit befähigt wird, die insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt.“ (BGBL I 1987, S. 274). Eine Konkretisierung dieser Aussage ist zugleich über die Formulierung der Lernziele versucht worden.

Parallel zu den Sachverständigen des Bundes erarbeiteten Sachverständige der KULTUSMINISTERKONFERENZ einen Rahmenlehrplanentwurf für die schulische Berufsausbildung der industriellen Metallberufe. Durch beratende Teilnahme von Sachverständigen der jeweils anderen Gruppe und durch gemeinsame Sitzungen beider Gremien wurde die Abstimmung von Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan sichergestellt.

Das nach Abschluß der inhaltlichen Arbeiten vom zuständigen Bundesminister durchgeführte Erlaßverfahren mußte nun u.a. auch der Tatsache gerecht werden, daß Ausbildungsordnungen Rechtsverordnungen sind. Zu den Verfahrensschritten gehörte im einzelnen die Beratung und Beschlußfassung des Curriculumentwurfs im LÄNDERAUSSCHUSS und HAUPTAUSSCHUSS des BIBB sowie im KOORDINIERUNGSAUSSCHUSS, die Rechtsförmlichkeitsprüfung durch den BUNDESMINISTER DER JUSTIZ, die Herstellung des Einvernehmens mit dem BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT und schließlich die Veröffentlichung im Bundesgesetzblatt.

Die – hier im Detail verkürzte – Darstellung der Entwicklung der Ausbildungsordnung für die industriellen Metallberufe sollte verdeutlichen, wie im Bereich der beruflichen Bildung durch ein enges Zusammenwirken der Wissenschaft, der Durchführungspraxis der Berufsausbildung und der bildungs-, wirtschafts- und sozialpolitischen Entscheidungsträger ein Curriculum für die betriebliche Berufsausbildung entsteht, das wichtige Forderungen der curricularen Reformbewegung etwa nach Einbeziehung der Betroffenen in die curricularen Entscheidungsprozesse, nach diskursiver Konsensbildung oder nach Transparenz des Verfahrens in hohem Maße erfüllt.

5. Desiderate

Die Fortschrittsmomente bei der Entwicklung beruflicher Curricula sind im letzten Kapitel an einem besonders innovationsträchtigen Beispiel demonstriert worden. Damit sollte zwar eine verbreitete Reformresignation korrigiert werden, die häufig aus überzogenen realitätsfremden Erwartungen resultiert, aber es darf natürlich nicht der Eindruck entstehen, als seien im beruflichen Bildungsbereich alle Reformintentionen eingelöst und alle Schwierigkeiten überwunden. In einem sicher erweiterungsfähigen Problemkatalog sollen deshalb abschließend einige der wichtigsten Desiderate und Defizite skizziert werden.

- Es fehlt eine Evaluationsforschung, die die Diffusionswege curricularer Innovationen analysiert, die dabei günstige oder hemmende Faktoren beschreibt, die etwa die Rolle des Ausbildungspersonals oder die Funktion von unterstützenden didaktischen Materialien aufzuklären versucht. In den Forschungsperspektiven des BIBB (1986) sind Forschungsprojekte mit solchen Zielsetzungen angekündigt. Bei der Implementation der neuen Ausbildungsordnungen für die großen Berufsbereiche der Metallindustrie, des Metallhandwerks, in der Elektrotechnik oder des Einzelhandels ergäben sich zweifellos ausgezeichnete Einsatzfelder einer solchen Evaluations- und Wirkungsforschung.
- Aus der Sicht der berufspädagogischen Praxis wird kritisiert, daß die Einführung neuer curricularer Normen zu wenig und vor allem zu spät unterstützt wird, etwa durch entsprechende Ausbildungsmittel, Umsetzungshilfen, Prüfungsaufgaben sowie rechtzeitige Fortbildungsmaßnahmen für die betroffenen Ausbilder; ein gewisser systembedingter „time-lag“ ist hier jedoch unvermeidlich.
- Gewissermaßen zur Kompensation mancher Enttäuschungen über den Verlauf der Curriculumreform ist die Hoffnung artikuliert worden, daß sie zur Triebfeder für Unterrichtsforschung werden könne (KNAB 1983). Man kann eine solche Hoffnung aus der Sicht der Berufsausbildung nur unterstreichen, in der eine mikrodidaktische Erforschung berufsbezogener Lernprozesse bisher kaum angegangen worden ist. (Für den kaufmännischen Bereich vgl. allerdings die interessanten neueren Ansätze von ACHTENHAGEN u.a. 1988 sowie REETZ 1984.) Es gibt eine Fülle neuer Herausforderungen für eine solche Lernforschung: die zunehmende Heterogenität der Auszubildenden hinsichtlich Lernvoraussetzungen und Lernmotivationen; tendenziell steigende Lernanforderungen mit dem Akzent auf theoretischen Qualifikationskomponenten; eine wachsende Lernortdifferenzierung der außer- und innerbetrieblichen Lernorte; die Mediatisierung berufs- und karriereorientierter Lernmotive im Verhältnis zu persönlichkeits-, kommunikations- oder freizeitbezogenen Entwicklungsambitionen.
- Ein häufig beklagter Mangel betrifft den theoretischen Eklektizismus curricularer Aktivitäten. Zweifellos bestehen auch in der Berufspädagogik akute Defizite gerade im Bereich didaktischer Theorie. Allerdings gehen die Hoffnungen nicht in Richtung geschlossener theoretischer Systeme, womöglich mit umfassenden normativen Intentionen und hochabstrakten Begriffsgebäuden, die eher ein Schreckgespenst darstellen. Wünschenswert wären stattdessen Theorien mittlerer Reichweite, die empirische Befunde zu interpretieren und zu systematisieren in der Lage wären.
- Ein spezifisches Problem der Curriculumentwicklung im dualen System ist die Abstimmung der betrieblichen Ausbildungsordnungen und der berufsschulischen Rahmenlehrpläne. Wie diese Abstimmung – auf der Basis des sog. gemeinsamen Ergebnisprotokolls zwischen Bund und Ländern (von 1972) – verfahrenstechnisch abläuft, ist im vorigen Kapitel beschrieben worden. Es ist aber nicht zu verschweigen,

daß an diesem Verfahren – vornehmlich von der Seite der Berufsschullehrerschaft – Kritik geübt wird (vgl. etwa GRÜNER 1980). Die Vorwürfe richten sich besonders gegen die zu späte Einschaltung der Schul- bzw. Länderseite oder gegen die Machtfülle der im curricularen Ordnungsbereich einvernehmlich kooperierenden Sozialpartner (Arbeitgeber und Gewerkschaften). Abgesehen von der rechtlichkeitsfremden Vorstellung über die Harmonie der Sozialparteien, läßt sich dagegen einwenden, daß die KMK bereits in einem frühen Stadium der Forschungs- und Entwicklungsphase über Neuordnungsaktivitäten informiert wird, und daß es vor 1972 eine Abstimmung zwischen Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen sowie ländereinheitliche Rahmenlehrpläne für die schulische Berufsausbildung überhaupt nicht gegeben hat.

Die in der Wirtschaft entstandenen „Berufsbilder“ galten vielmehr auch für die Berufsschule als übergeordnete unbefragte Norm. Insofern ist also ein Fortschritt unverkennbar. Weitere Verbesserungen sind wahrscheinlich nicht so sehr auf der allgemeinen Ebene von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen zu erreichen als auf der darunter liegenden Ebene von betrieblichen Ausbildungsplänen und schulischen Einzellehrplänen. Im übrigen ist gegenüber den Befürwortern eines „Gesamtcurriculums“ zu fragen, ob nicht eine gewisse Eigenständigkeit der beiden Lernorte konstitutiv für das duale System ist, das nicht zuletzt deshalb funktioniert, weil Ausbildungsbetrieb und Berufsschule gegeneinander als Korrektiv wirken. Ein solches Korrektiv-Verhältnis besteht unterschwellig auch zwischen den jeweils akzentuierten Curriculumstrategien: Situationsorientierte Konzepte dominieren in der betrieblichen Berufsbildung, fachdidaktische oder unterrichtsprozeßorientierte Ansätze in der beruflichen Schule. (Zur weiteren Ausdifferenzierung dieser Unterscheidung vgl. REETZ/SEYD 1983.)

Der zweifellos unvollständige Problemkatalog läßt erkennen, daß es an alten und neuen Herausforderungen nicht mangelt. Aber in der beruflichen Curriculumentwicklung weiß man besonders gut, daß es endgültige „Lösungen“ und universelle – für alle Berufsbereiche einsetzbare – curriculare Rezepte nicht gibt. Zur Resignation besteht indessen kein Anlaß, dies sollte unser Beitrag verdeutlichen.

Literatur

- ACHTENHAGEN, F./JOHN, E.G./LÜDECKE, S./PREISS, P./SEEMANN, H./SEMBILL, O./TRAMM, T.: Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen – unter Nutzung neuer Technologien in der kaufmännischen Berufsbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 84 (1988), S. 3–17.
- AEBLI, H.: Grundlagen des Lehrens. Stuttgart 1987.
- BENNER, H.: Der Ausbildungsberuf als berufspädagogisches und bildungsökonomisches Problem. (Schriften zur Berufsbildungsforschung. Bd. 44.) Hannover 1977.
- BENNER, H.: Ordnung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe. (Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 48.) Berlin 1982.
- BENNER, H.: Arbeiten zur Ordnung der Berufsausbildung vom DATSCH bis zum BIBB. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Berufsausbildung und Industrie. (Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung. H. 6.) Berlin 1987.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Perspektiven der Forschungsarbeiten für die nächsten 10 Jahre. Berlin/Bonn 1986.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Modellversuche in der außerschulischen Berufsbildung. Inhaltliche Förderbereiche und regionale Verteilung. Berlin 1987.

- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Bildungsbericht '70. Bonn 1970.
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Bildungspolitische Zwischenbilanz. Bonn 1976.
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG (Hrsg.): Bildungsgesamtplan Bd. 1. Stuttgart 1973.
- BUSCHHAUS, D./GÄRTNER, D./GOLDGRÄBE, A./HOCH, H.-D./KRISCHOK, D.: Der Beitrag der Berufsbildungsforschung zur Entwicklung einer neuen Berufsstruktur für die industriellen Metallberufe. In: *Wirtschaft und Berufs-Erziehung* 37 (1985), S. 104–133.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung. Bonn 1974.
- EHEIM, H.D./FAHLE, W./GERWIN, W.: Medienentwicklung und Medienforschung in der beruflichen Bildung. – Der Modellversuch MMM. (Modellversuche zur beruflichen Bildung. H. 22.) Berlin 1985.
- ELBERS, D.: Beiträge der allgemeinen Curriculumtheorie für die Entwicklung beruflicher Curricula. In: *Zeitschrift für Berufsbildungsforschung* 2 (1973), S. 39–44.
- ELBERS, D.: Analyse von Curriculumprozessen – der weitere Ansatz: Curriculumprozeß als Ereignisablauf zwischen Planungsentscheidung und Unterrichtsresultat. In: FREY, K. u.a. (Hrsg.): *Curriculum-Handbuch*. Bd. 1. München 1975, S. 211–220.
- FLECHSIG, K.H./HALLER, H.D.: Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung. Stuttgart 1973.
- FLITNER, A.: Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München 1977.
- GREINERT, W.-D.: *Das Berufsgrundbildungsjahr*. Frankfurt/New York 1984.
- GRÜNER, G.: Das berufliche Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland – Tatbestände und Entwicklungsstruktur. In: *Die berufsbildende Schule* 32 (1980), S. 42–58.
- GRÜNEWALD, U. u.a.: *Qualifikationsforschung und berufliche Bildung*. (Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung. H. 2.) Berlin 1979.
- HAFT, H./HOPMANN, S.: Strukturen staatlicher Lehrplanarbeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987), S. 381–399.
- HEGELHEIMER, A./ALT, C./FOSTER-DANGERS, H.: *Qualifikationsforschung* (Schriften zur Berufsbildungsforschung. Bd. 33.) Hannover 1975.
- HEGELHEIMER, A.: *Berufsanalysen und Ausbildungsordnung* (Schriften zur Berufsbildungsforschung. Bd. 49.) Hannover 1977.
- HENTIG, H. v.: Allgemeine Lernziele der Gesamtschule. In: DEUTSCHER BILDUNGSRAT: *Lernziele der Gesamtschule*. Stuttgart 1969, S. 13–46.
- HOCH, H.-D./SCHLOTTAU, W.: *Die neuen industriellen Metallberufe*. (Seminarkonzepte zur Ausbilderförderung.) Berlin 1988.
- KAERGER, R.: *Neue Ausbildungskonzepte der Berufsschule*. Auswirkungen der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe. In: *Der berufliche Bildungsweg* (1988), H. 4, S. 8–12.
- KNAB, D.: *Der Beitrag der Curriculumforschung zu Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie*. Versuch einer Zwischenbilanz. In: HAMEYER, U./FREY, K./HAFT, H. (Hrsg.): *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim/Basel 1983, S. 697–711.
- LAUR-ERNST, U. u.a.: *Medienprojekte in der Berufsbildung*. (Schriften zur Berufsbildungsforschung. Bd. 61.) Hannover 1981.
- LENZEN, D.: *Curriculumplanung und diskursive Legitimation*. In: KÜNZLI, R. (Hrsg.): *Curriculumentwicklung – Begründung und Legitimation*. München 1975, S. 243–264.
- LÜTGERT, W.: *Programme der Curriculumrevision im Spannungsfeld wissenschaftli-*

- cher, politischer und unterrichtspraktischer Ansprüche. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (1985), S. 27–48.
- MENCK, P.: Lehrplanentwicklung nach ROBINSOHN. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987), S. 363–380.
- PAMPUS, K.: Modellversuche in der beruflichen Bildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 81 (1985), S. 619–626.
- PAMPUS, K.: Das Berufsgrundbildungsjahr – Entwicklungsverlauf und Zukunftsaussichten. In: *Der berufliche Bildungsweg* 27 (1986), S. 86–97; S. 132–141.
- PREISS, H.: Eckdaten zur Neuordnung der industriellen Metallberufe. In: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik* (1979), H. 8, S. 199–207.
- REETZ, L.: *Wirtschaftsdidaktik*. Bad Heilbrunn 1984.
- REETZ, L./SEYD, W.: Curriculumtheorien im Bereich der Berufsbildung. In: HAMEYER, U./FREY, K./HAFT, H. (Hrsg.): *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim/Basel 1983, S. 171–192.
- REISSE, W.: Vorschläge für die Verwendung der Termini „Curriculum“ und „Curriculumforschung“. In: *Mitteilungen des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung* (1972), H. 10, S. 7–20.
- REISSE, W.: Verschiedene Begriffsbestimmungen von „Curriculum“: Überblick und Ansätze zur Präzisierung. In: FREY, K. u.a. (Hrsg.): *Curriculum-Handbuch*. Bd. 1. München 1975, S. 46–59.
- ROBINSOHN, S.B.: *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied/Berlin 1969.
- RÜGER, S.: Tätigkeitsanalysen zur Erhebung beruflicher Bildungsinhalte. In: *Zeitschrift für Berufsbildungsforschung* 3 (1974), S. 15–20.
- SCHMIDT, H./REISSE, W.: Zensuren und Beurteilungen in der beruflichen Bildung. In: BECKER, H./HENTIG, H. v. (Hrsg.): *Zensuren: Lüge – Notwendigkeit – Alternativen*. Frankfurt M./Berlin/Wien 1983, S. 181–201.
- SCHMIDT, H./BENNER, H.: Der Beitrag der Berufsbildungsforschung zur Konsensfindung von Arbeitgebern und Gewerkschaften bei der Neuordnung von Ausbildungsberufen. In: LASSAHN, R./OFENBACH, B. (Hrsg.): *Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Übergang*. Frankfurt/M. 1986, S. 53–66.
- STAUDT, W.: Konsequenzen der Neuordnung der industriellen Metallberufe für die Berufsschule. In: *Die berufsbildende Schule* 37 (1985), S. 543–551.
- TÜTKEN, H.: Curriculum. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 31 (1979), S. 347–352.
- VERORDNUNG über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen. BGBl I (1987), S. 244–395.

Abstract

Curriculum Innovations in the Field of Vocational Education

The topic of this article is the impact of curriculum discussion on vocational training in companies. This discussion was initiated in the Federal Republic of Germany by S.B. ROBINSOHN about 20 years ago. The authors postulate that essentials of the curriculum movement are realized in this special area. Processes and results of curriculum development were improved. The different steps of curriculum development in vocational training are described by means of the training regulations for the industrial metalworking occupations as an example. The final section lists weak points and deficiencies.

Anschrift der Autoren:

Klaus Pampus, Dr. Hermann Benner M.A., Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31.