

– zur Therapie des dualen Systems eine „Rückbesinnung auf den Erziehungsauftrag beruflicher Bildung“ gefordert und der Bildungsfaktor Arbeit weiterhin mystifiziert statt aufgeklärt wird.

Ein Umdenken in der beruflichen Bildung, ein neues Verständnis der Rolle der Theorie im Zusammenhang von Arbeiten und Lernen stellt sich allerdings auch kaum dadurch ein, daß zwar die Verzahnung von „praktischem“ und „theoretischem“ Lernen gefordert wird, die Suche nach den Voraussetzungen zur Konkretisierung und Realisierung dieser Forderung jedoch unterbleibt.

Rückbesinnungsappelle wie unverbindliche Postulate mögen vielleicht ohne unmittelbare Auswirkung auf die aktuelle Entwicklung des Berufsbildungssystems bleiben. Gleichwohl könnten sie sich auf seine weitere Entwicklung negativ auswirken: nämlich dann, wenn sie dazu führten, daß für die Klärung des Zusammenhangs von Arbeit und Lernen tatsächlich kein „gesellschaftlicher

Bedarf“ gesehen würde und damit Ansätze torpediert würden, die der beruflichen Bildung Perspektiven für eine wirksamere Verbindung von Handeln und Lernen eröffnen könnten.

Anmerkungen

- [1] Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission, Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974, S. 69 ff.
- [2] Schmiel, M.: Der Arbeitsplatz als Lernort. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, 72. Jg. (1976), Heft 4, S. 255.
- [3] Grünewald, U./Kohlheyer, G.: Lernorte in der beruflichen Bildung. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, 70. Jg. (1974), Heft 4, S. 270.
- [4] Zedler, R.: Bildung und Ausbildung. In: Wirtschaft und Berufserziehung, 34. Jg. (1982), Heft 1.
- [5] Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Berufsbildungsbericht 1981, Bonn 1981, S. 46.
- [6] Dauenhauer, E.: Berufsbildungspolitik. Berlin/Heidelberg/New York, 1981, S. 172.

Zu den Beiträgen:

In den nachfolgenden Beiträgen zum Schwerpunkt „Arbeit und Lernen“ werden unterschiedliche Aspekte aufgegriffen und z. T. gleiche Fragestellungen kontrovers diskutiert.

Im Vorwort sollte Interesse am Schwerpunktthema geweckt und an „verschüttete“ Diskussionen erinnert werden.

In dem Beitrag von G. FRANKE wird das Bedingungsgefüge arbeitsplatzbezogener Qualifizierungsprozesse theoretisch zu erhellen versucht. In diesem Zusammenhang skizziert er ein Zielssystem, das für das pädagogische Handeln bei der Ausbildung am Arbeitsplatz eine Leitfunktion übernehmen kann. Eine Art Szenario „gute Ausbildung“ beschließt die Überlegungen.

Prinzipielle Vorteile des Lernens am Lernort Arbeitsplatz werden zunichte gemacht, wenn moderne Organisations- und Produktionsstrukturen einer systematischen Ausbildung vor Ort keinen Raum mehr lassen. Wie sich unter diesen und nicht nur an betrieblicher Effektivität gemessenen Bedingungen nun die Lernmöglichkeiten der Auszubildenden darstellen, untersuchen KÜHNLEIN/MÜLLER/PAUL-KOHLHOFF in ihrem Beitrag.

Der Erfahrungsbericht von H. P. HAAG und H. MÖRS DORF gibt ein anschauliches Bild von den Aktivitäten eines Durchfüh-

rungsträgers im Rahmen des BMBW-Programms zur Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen. Interessant sind die Hinweise auf neuralgische Punkte wie permanente Sach- und Personalmittelknappheit, wobei sich letztere u. a. negativ auf die pädagogische Seite der Förderung auswirken kann; an Hinweisen auf mögliche Weiterentwicklungen aus Sicht des Trägers fehlt es nicht.

Lernbereitschaft und Lernfähigkeit werden durch Arbeitslosigkeit tendenziell zerstört; hinsichtlich der Lernfähigkeit ergeben sich bei Arbeitslosen häufig weitere Defizite wie Konzentrationsschwächen, mangelndes Durchhaltevermögen usw. KRAUSS/SELL/WESELY versuchen zu zeigen, wie psychosozial verankerte Lernbarrieren Arbeitsloser durch Teilnahme an lernpädagogisch- und individuell-lebensgeschichtlich orientierten Kursen abgebaut und konstruktive Ich-Leistungen aufgebaut werden können.

Das von WILHELM vorgestellte „Orientierungsjahr“ folgt im Kern waldorfpädagogischen Grundsätzen und soll durch ein „Wanderstudium“ Schülern, Studenten und anderweitig Ausgebildeten eine Hilfe sein, eigene Fähigkeiten besser zu erkennen und diese – nochmals bezogen auf die Berufswelt – zu überprüfen.

Die Redaktion

Guido Franke

Qualitätsmerkmale der Ausbildung am Arbeitsplatz

Obwohl der Lernort Arbeitsplatz in der Berufsbildung eine zentrale Rolle spielt, fehlen empirische Untersuchungen, die Fragen der Bedingungen, des Ablaufs und der Folgen arbeitsplatzgebundener Qualifizierungsprozesse zu ihrem Thema machen. Das gegenwärtig im BIBB laufende Projekt 2./3.052 „Einfluß typischer Merkmale der Ausbildung am Arbeitsplatz auf das berufliche Lernen“ soll die Forschung auf diesem Gebiet ein Stück voranbringen; es sollen arbeitsplatzgebundene Lernsituationen im elektrotechnischen Bereich beschrieben und analysiert werden. Im folgenden Beitrag werden einige theoretische Überlegungen mitgeteilt, die sich auf die Konzeption des Projekts ausgewirkt

haben. Auf dieser Grundlage wird ein idealtypisches Modell für das Lernen bei der Arbeit entwickelt, an dem sich pädagogisches Handeln orientieren kann.

Intensität und Erfolg des Lernens hängen danach von mehreren Faktoren ab: von der Art der Arbeit, die zu verrichten ist; von bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen des Auszubildenden; von seiner Handlungsweise und von den Erfahrungen, die er bei der Arbeit macht. Jeder Faktor wird mit Hilfe von Merkmalen beschrieben, von denen angenommen wird, daß sie die Effizienz dieser Ausbildungsform beeinflussen und durch pädagogische Maßnahmen prinzipiell veränderbar sind.

1. Einleitung und Problemstellung

In der fachöffentlichen Diskussion um den Lernort Arbeitsplatz beschäftigte man sich bislang hauptsächlich mit den Vor- und Nachteilen, den Kosten [1] und den realen, notwendigen oder optimalen Zeitanteilen [2] dieser Ausbildungsform.

In der Argumentation für oder gegen das duale System der Berufsbildung werden von seiten der Wirtschaft dem arbeitsplatzgebundenen Lernen eine Menge attraktiver Eigenschaften zugeschrieben [3].

Zu den regelmäßig genannten positiven Attributen der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung gehören:

- die Aktualität und Modernität des vermittelten Wissens
- die rasche Anpassungsfähigkeit an technologische Veränderungen
- die ökonomische Effizienz, die aus der Nutzung der ohnehin vorhandenen betrieblichen Arbeitsmittel für die Qualifizierung resultiert
- die konfliktmindernde Form der Integration des Schulabsolventen ins Beschäftigungssystem – bedingt durch ein allmähliches Hineinwachsen des Jugendlichen in das Beschäftigungssystem
- die motivierende Wirkung von Arbeit, die als sinnvoll und nützlich erlebt wird
- die Stärkung des Verantwortungsbewußtseins des Jugendlichen
- die Förderung der Selbständigkeit des Jugendlichen
- die Entwicklung seiner Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit
- die Befähigung zur Anwendung des vorrätigen Wissens in unterschiedlichen Situationen (Transfer-Training).

Weitgehend ungeklärt ist gegenwärtig, wie eine „gute“ Ausbildung am Arbeitsplatz aussieht. Worauf sollten Ausbilder und Ausbildungsbeauftragte achten, worum sollten sie sich besonders kümmern, um das Lernen im Arbeitsprozeß möglichst ertragreich werden zu lassen? Ziel dieses Beitrages ist es, dazu einen Vorschlag zu machen, genauer:

Es soll das Bedingungsgefüge arbeitsplatzgebundener Qualifizierungsprozesse erhellt werden, es sollen solche Merkmale identifiziert werden, von denen erwartet werden kann,

- daß sie charakteristisch sind für die spezifische qualifikatorische Wirksamkeit dieses Lernsituationstyps,
- daß sie im Hinblick auf eine möglichst optimale Nutzung dieses Lernorts „kritisch“ sind, d. h. daß sie die besonderen Handlungseigenschaften, die durch diesen Lernsituationstyp in besonderer Weise gefördert werden können, auch unmittelbar oder mittelbar, einzeln oder im Zusammenhang mit bestimmten anderen Merkmalen in starkem Maße fördern,
- daß sie prinzipiell durch pädagogische Maßnahmen beeinflussbar sind.

Nicht thematisiert werden demnach Faktoren, die für das Lernen bei der Arbeit zweifellos wichtig, die aber durch Ausbildungsmaßnahmen allein nicht veränderbar sind: die zu erwartende Arbeitsmarktposition innerhalb und außerhalb des Unternehmens (also z. B. die Wahrscheinlichkeit der Übernahme in ein Beschäftigungsverhältnis nach der Lehre, die Arbeitsplatzsicherheit, die Aufstiegsmöglichkeiten, die Mobilitätschancen); die unternehmerischen Strategien der Personalauslese, der Einkommensdifferenzierung, der Rationalisierung oder der horizontalen und vertikalen Differenzierung betrieblicher Positionen und Laufbahnen usw. Ebenfalls nicht thematisiert werden mögliche konkrete Maßnahmen zur Verwirklichung günstiger Bedingungsgefüge für das Lernen bei der Arbeit; sicher gibt es viele Wege, um bestimmte Lernbedingungen herzustellen.

Hier soll ein Zielsystem skizziert werden, das für das pädagogische Handeln bei der Ausbildung am Arbeitsplatz eine Leitfunktion übernehmen kann. Der Entwurf eines Zielsystems ver-

deutlicht das Aufgabenfeld, das sich bei der Gestaltung arbeitsplatzgebundener Lehr- und Lernprozesse ergibt.

Das Zielsystem ist hierarchisch strukturiert aufgrund von Zweck-Mittel-Beziehungen: Den Oberzielen entsprechen die lernortspezifischen Ausbildungsergebnisse, den Unterzielen die lernrelevanten Arbeitsmerkmale sowie die arbeitsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale (= die subjektiven Lernvoraussetzungen des Auszubildenden), den Zwischenzielen die Handlungsweise des Auszubildenden bei der Arbeit und seine beim Handeln gemachten Arbeitserfahrungen.

Um den Aufbau des Zielsystems verständlich zu machen, werden nachfolgend zunächst einige theoretische Überlegungen angestellt; anschließend wird eine Art Szenario für eine gute Ausbildung geliefert. In komprimierter Form, stichwortartig werden die Qualitätsmerkmale [4] der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung dann in der Tabelle zusammengefaßt.

2. Determinanten der Ausbildungsqualität

Die Konstruktion eines Qualitätsmodells für die arbeitsplatzgebundene Ausbildung erfordert theoretische Annahmen über die wesentlichen Bedingungsfaktoren des Lernens bei der Arbeit. Hier werden folgende Grundannahmen gemacht:

1. Die Ausbildung am Arbeitsplatz enthält ein Lernpotential, dessen mögliches qualifikatorisches Wirkungsspektrum sich deutlich von dem anderer Lernarrangements in anderen Lernorten (z. B. in der Schule oder Lehrwerkstatt) unterscheidet.
2. Die Ausbildung am Arbeitsplatz hat im konkreten Fall eine unterschiedliche qualifikatorische Wirksamkeit. Das Qualifizierungspotential der arbeitsgebundenen Ausbildung hängt von einer Reihe von objektiven (arbeitsseitigen und pädagogischen) und subjektiven (personseitigen) Faktoren ab:
 - 2.1 Durch Handeln – d. h. einen zielgerichteten Wechselwirkungsprozeß zwischen Person und Situation – und die hierbei vermittelten Erfahrungen lernt der Mensch.
 - 2.2 Es gibt qualitativ unterschiedliche Handlungsweisen bei der Bewältigung einer Arbeitssituation, die unterschiedliche Qualifikationen erfordern und fördern.
 - 2.3 Die persönlichen – insbesondere die wissensmäßigen und motivationalen – Handlungsvoraussetzungen beeinflussen das Handeln.
 - 2.4 Je vielfältiger die objektiven Handlungsmöglichkeiten bei der produktiven Arbeit, desto größer der qualifikatorische Nutzwert der Arbeit.
 - 2.5 Durch pädagogische Maßnahmen kann das Lernen im Arbeitsprozeß intensiviert werden. Die pädagogischen Maßnahmen umfassen handlungsvorbereitende, arbeitsorganisatorische, handlungsbegleitende und nachbereitende Maßnahmen:
 - 2.5.1 Die handlungsvorbereitenden Maßnahmen zielen darauf ab, im Auszubildenden die Voraussetzungen für ein erfolgreiches und persönlichkeitsförderliches Arbeiten zu schaffen. Eine Aufgabe besteht hier z. B. in der Vermittlung von Grundkenntnissen und Grundbegriffen im jeweiligen Arbeitsgebiet – z. B. durch Vorträge, Übungskurse, Fallstudien, Rollenspiele oder Praxissimulationen (= „Training off the job“).
 - 2.5.2 Die arbeitsorganisatorischen Maßnahmen während der Ausbildung erfordern Entscheidungen über
 - a) die Anordnung arbeitsplatzgebundener Lernphasen im Bildungsgang (die Bündelung und Verteilung der arbeitsplatzgebundenen Lernzeit)
 - b) die Auswahl bzw. Gestaltung der einzelnen Arbeitssituation, durch die der Auszubildende zum Handeln stimuliert werden soll; hierfür sind Entscheidungen hinsicht-

lich der inhaltlichen und strukturellen Merkmale des Arbeitsauftrages sowie über die Ausführungsbedingungen zu treffen.

- c) die Variation von Situationsparametern und damit die Vielfältigkeit und den Wechsel von Arbeitsanforderungen im Verlauf der gesamten Ausbildung.

2.5.3 Die **handlungsbegleitenden Maßnahmen** bestehen aus pädagogischen Interventionen während der produktiven Arbeit des Auszubildenden, wodurch dessen Handeln motiviert, gesteuert, korrigiert, bewertet, begründet oder zum Teil auch (hilfsweise) übernommen wird.

2.5.4 Die **nachbereitenden Maßnahmen** beziehen sich auf die Unterstützung des Auszubildenden bei der Verarbeitung seiner bei der Arbeit gemachten Erfahrungen – z. B. durch Kontrolle der Berichtsheftführung, durch Institutionalisierung eines Vorschlagswesens zur Verbesserung von Arbeitsverfahren und -organisation oder durch regelmäßigen Erfahrungsaustausch mit Kollegen in Arbeitsgruppen.

Vier Bedingungsfaktoren sind also zu unterscheiden: die Persönlichkeit des Auszubildenden, die Arbeitssituation, die Handlungsweise – d. h. die Art der Auseinandersetzung mit der Arbeit – und die Erfahrungen, die der Auszubildende beim Handeln macht. Jeder Bedingungsfaktor kann durch eine Reihe von Einzelmerkmalen charakterisiert werden. Pädagogisches Handeln besteht in der Schaffung, Erhaltung und Kombination derartiger Merkmale. Es besteht kein strenger Determinationszusammenhang zwischen einzelnen Faktoren und den Ausbildungsergebnissen oder zwischen einzelnen Faktoren; vielmehr ist von einem komplexen Wechselwirkungsprozeß zwischen allen Faktoren im Hinblick auf die jeweils intendierten Ausbildungsergebnisse auszugehen.

Konkret bedeutet dies:

Bestimmte Qualifikationen hängen nicht allein von den Arbeitsanforderungen und den Arbeitsverhältnissen ab, mit denen jemand konfrontiert wurde. Objektiv vorhandene günstige Möglichkeiten für die Persönlichkeitsentwicklung (z. B. Problemhaltigkeit der Arbeit oder ein Handlungsspielraum bei der Arbeit) dürfen nicht einfach mit realen Entwicklungschancen gleichgesetzt werden. Diese werden vielmehr entscheidend mitbestimmt durch die zwischen ‚Arbeit‘ und ‚Persönlichkeit‘ vermittelnden Faktoren ‚Handeln‘ und ‚Erfahrung‘.

Die Handlungsweise und die Erfahrungsbildung selbst wiederum werden durch die subjektiven Lernvoraussetzungen der handelnden Person und durch die jeweilige Arbeitssituation beeinflusst. Die Lernwirksamkeit bestimmter Handlungserfahrungen wird durch die Persönlichkeit des Handelnden bestimmt. Eine bestimmte Handlungsweise ist also nicht notwendige Folge bestimmter Arbeitsaufträge und -bedingungen, eine bestimmte Handlungsweise führt nicht bei allen Individuen zu gleichen Arbeitserfahrungen, gleiche Erfahrungen haben nicht die gleiche Lernwirksamkeit, d. h. sie rufen nicht identische Veränderungen in der Qualifikationsstruktur der Persönlichkeit hervor.

3. Mögliche lernortspezifische Effekte

In diesem Abschnitt sollen die Oberziele in unserem Zielsystem bestimmt werden.

Die Ausbildung am Arbeitsplatz dürfte für die Vermittlung bestimmter Qualifikationskomponenten bzw. Handlungseigenschaften besser geeignet sein als Lernarrangements an anderen Lernorten. Klare Vorstellungen über die besonderen Möglichkeiten und die Grenzen dieser Ausbildungsform sind für eine effiziente Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse unerlässlich.

Auf empirisch abgesicherte Forschungsbefunde kann bei dieser Frage allerdings bislang nicht zurückgegriffen werden. Doch ist es plausibel, davon auszugehen, daß dieses Instrument im Hinblick auf die folgenden Qualifizierungsaufgaben besonders leistungstark ist [5]:

Aufbau handlungsrelevanter Wissensstrukturen

Die Arbeitserfahrungen im Betrieb strukturieren das vorrätige Wissen nach dessen Handlungsrelevanz und überprüfen dessen Richtigkeit und Aktualität. Die Erfahrung trägt so zur Festigung, Gewichtung und Akzentuierung, kurz: zur Ordnung des Wissens bei. Zudem werden die meist im Unterricht in bestimmten „Fächern“ erworbenen und so zersplitterten Wissensselemente bei der Auseinandersetzung mit der komplexen Arbeitswirklichkeit zueinander in Beziehung gesetzt und integriert.

Vermittlung sozialen Wissens

Die kooperative produktive Arbeit im Betrieb bietet eine vorzügliche Möglichkeit der „Operationalisierung“ einer Reihe komplexer, für die soziale Kompetenz des Berufstätigen wichtiger Qualifikationselemente wie ‚Teamgeist‘, ‚soziales Engagement‘, ‚Kooperativität‘, ‚Zivilcourage‘, die nur schwer sprachlich zu vermitteln sind.

Vermittlung realistischer Entscheidungskriterien

Arbeitsplatzgebundene Lernsituationen ermöglichen die Vermittlung von in der betrieblichen Arbeitspraxis wirksamen spezifischen Normen und Wertvorstellungen, wodurch die Wahl der Handlungsziele und die Arbeitstätigkeit beeinflusst wird.

Erfahrungsmöglichkeiten, die sich aus der Übernahme einer Rolle und den damit verknüpften normativen Erwartungen ergeben (z. B. ‚Arbeiter‘, ‚Jugendvertreter‘, ‚Angehöriger der Firma X‘), lassen sich nicht durch andere Lernarrangements simulieren. Ebenso lassen sich bestimmte Wertvorstellungen, die z. B. mit der Tatsache assoziiert sein können, daß gesellschaftlich nützliche Produkte durch den eigenen Arbeitseinsatz erzeugt werden oder daß die Produktivität des Betriebes durch Arbeitsteilung und Kooperation der Arbeitenden erhöht wird, kaum sonst vermitteln.

Förderung der Transferfähigkeit

Arbeitsplatzgebundene Lernsituationen erzeugen im Regelfall vielfältige natürliche Bedingungsgefüge für die Anwendung heterogen erworbener Wissensselemente und verbessern auf diese Weise die Verfügbarkeit. Transferierbarkeit und Kombinierbarkeit der Wissensselemente (d. h. der Kenntnisse und Fertigkeiten) – und damit die Handlungsflexibilität. Das Lernen im Arbeitsprozeß verhilft zur vielseitigen Nutzung vorhandenen Wissens.

Die externen und internen Bedingungen der Erledigung eines Arbeitsauftrages ermöglichen ebenso wie der Typ des Arbeitsauftrages vielfältige Erfahrungen, die in späteren Situationen verhaltenswirksam werden.

Diese natürliche Variation der Bedingungsgefüge läßt sich nur mit hohem Aufwand simulieren. Zu den externen Bedingungsfaktoren gehören z. B.

- „Stressoren“, (d. h. Belastungsmomente wie Lärm, Schmutz, Kälte usw.)
- Modalitäten der Erteilung von Arbeitsaufträgen (im Gegensatz zu schulischen Lernaufträgen sind die Produktionsaufträge häufig vage und beinhalten eine Vielzahl impliziter Normen)
- das Zeitkontingent für die Abwicklung der Handlung
- wechselnde technologische Bedingungen

Zu den internen Bedingungen gehören personelle Leistungsvoraussetzungen wie Müdigkeit, emotionale Erregung, Unlustgefühle.

Integration der einzelnen

Teilsysteme und Teilfunktionen der Handlungsperson

Produktive Arbeit erhöht die Handlungseffizienz durch Verbesserung des Zusammenspiels der verschiedenen personalen Teilsysteme (der Wahrnehmung, des Gedächtnisses, des Denkens, der Motivation und der Motorik) und der verschiedenen Handlungsfunktionen (wie der Orientierung über die Situation, der Planung, der Tätigkeit, der Bewertung des Handlungsergebnisses und Handlungsverlaufs) bei der Organisation des Handelns. Sie fördert den Aufbau eines persönlichen Handlungssystems.

Entwicklung von Handlungsstrategien

Produktive Arbeit ermöglicht die Erfahrung einer beweglichen Organisation des Handelns, wonach – in Abhängigkeit von Arbeitssituation und subjektiver Befindlichkeit des Arbeitenden – den einzelnen Qualitätsmerkmalen von Handeln unterschiedliche Bedeutung zukommt. Hierdurch kommt es zum Aufbau von flexiblen, individuellen Handlungsstrategien.

Wechselnde Arbeitsanforderungen wirken einer Verselbständigung einzelner Handlungsfunktionen oder einer im Berufsalltag ungünstigen „Hypertrophie“ einzelner Handlungsfunktionen entgegen (vgl. „Disziplin“ in der Schule oder „Sauberkeit“ und „Präzision“ in der Lehrwerkstatt!).

Befähigung zur Streßkontrolle

Ein im Berufsalltag besonders wichtiger Typ von Handlungsstrategien wird in der Streßforschung „Coping“ genannt. Coping bezeichnet den gesamten Bereich von kognitiven und aktionalen Reaktionsmustern, die vom Individuum in Belastungssituationen eingesetzt werden mit dem Ziel der Ausschaltung, Verhinderung, Verzögerung oder Neubewertung der belastenden Bedingungen. Häufig verschmelzen situationsverändernde und selbstverändernde Handlungstendenzen bei der Strategienbildung.

Förderung einer „flexiblen Identität“ [6]

Als ein Qualitätsmerkmal einer Handlungsstrategie kann es angesehen werden, daß das Individuum seine subjektiven Interessen und Wertvorstellungen entsprechend den jeweiligen Gegebenheiten einmal mehr, ein anderes Mal weniger durchsetzt. Eine solche „Strategie der flexiblen Identität“ bewahrt vor Resignation ebenso wie davor, „mit dem Kopf durch die Wand zu wollen.“ Praxiserfahrungen bei der betrieblichen Arbeit dürften für die Entwicklung eines realistischen Autonomiestrebens beim Handeln wichtig sein.

Aus dieser (sicherlich vorläufigen) Zielprojektion können Relevanzkriterien abgeleitet werden für die im folgenden zu beschreibenden einzelnen Faktormerkmale. In den folgenden Abschnitten wird der Versuch einer Bestimmung der Elemente der Unterziele (4. und 5.) sowie der Zwischenziele (6. und 7.) gemacht.

4. Qualitätsmerkmale der Arbeit

Die Arbeitsanforderungen, mit denen der Auszubildende konfrontiert wird, sollten für die spätere Berufstätigkeit charakteristisch (repräsentativ) und für die berufliche Entwicklung wichtig sein.

Der Strukturzusammenhang der Arbeit im Betrieb ist durchschaubar, die Organisationsprinzipien der Verteilung der Arbeit, die Ziele und Zwecke der Arbeit sind bekannt. Der Auszubildende bekommt nicht zufällige Bruchstücke der Arbeit, sondern ihm werden Aufgabenkreise übertragen, die im Laufe der Zeit erweitert werden.

Über seine Arbeitsleistungen erhält er regelmäßig Rückmeldungen. Das Feedback liefert ihm nicht nur Informationen über sein Tätigkeitsresultat (über Menge, Güte, Fehler seiner Arbeit), sondern auch über den Tätigkeitsvollzug und über Normwerte. Die Arbeit ist abwechslungsreich in Bezug auf die Arbeitsinhalte und die Bedingungen der Ausführung; an verschiedenen Objekten werden verschiedene Verrichtungen mit unterschiedlichen Arbeitsmitteln und -verfahren vorgenommen.

Die Arbeitsaufträge haben einen nicht zu geringen Komplexitätsgrad; ihr Zeitumfang ist nicht zu knapp, sie erfordern verschiedenartige Tätigkeiten, deren Abfolgeorganisation durch verzweigte Aktionsprogramme geregelt werden muß, die situations- bzw. bedingungsabhängige Entscheidungen verlangen.

Die Arbeit bietet einen ausreichenden Freiraum zur Selbstgestaltung der Vorgehensweise und zum Ausprobieren neuer Wege der Auftragserledigung. Freiheitsgrade können vorhanden sein für Tempofestlegungen, den Entwurf von Abfolgen oder für Weg-Mittel-Wahlen. Voraussetzung zur Nutzung objektiv vorhandener Explorations- und Experimentierchancen ist allerdings eine

gewisse Zeitsouveränität, d. h. der Zeitdruck bei der Arbeit darf nur gering sein; ferner dürfen die Vorgesetzten nicht davon überzeugt sein, daß es den „one best way“ der Arbeit gibt.

Die Arbeit ist problemhaltig, d. h. die Arbeitsleistung kann nicht durch routiniertes Abarbeiten von Programmen erbracht werden, sondern erfordert heuristische Planungsprozesse. Die Problemhaltigkeit der Arbeitsaufgaben variiert dabei sowohl hinsichtlich des Problemtyps [7] als auch hinsichtlich der Problemhaltigkeitsstufe [8]. Geht man davon aus, daß eine Aufgabe darin besteht, daß ein Ausgangszustand durch den Einsatz bestimmter Mittel in einen Zielzustand überführt werden soll, so können bei fehlender Information folgende Typen von Problemen entstehen, zu deren Lösung unterschiedliche Denkprozesse erforderlich sind:

– Aufgaben mit Transformationsproblematik:

In diesem Fall sind Ausgangszustand und Zielzustand bekannt, nicht jedoch der Lösungsweg – sei es, weil die zur Verfügung stehenden Mittel nicht vollständig bekannt sind, sei es, weil die optimale Anordnung (Reihung, Kombination) der Mittel unbekannt ist.

– Aufgaben mit Zielfindungsproblematik:

Bei solchen Aufgaben ist der Zielzustand unbekannt oder nur vage bekannt; häufig ist nur bekannt, daß der Status quo verändert, verbessert werden soll; die Richtung der Verbesserung muß ebenso wie der Weg zur Realisierung der Verbesserungs-idee im Problemlösungsprozeß gefunden werden.

Der Auszubildende wird an Arbeiten beteiligt, die vielfältige Handlungsanforderungen stellen; d. h. er führt nicht nur bestimmte Tätigkeiten aus, sondern wird auch an der Planung der Arbeitsprozesse sowie an der Bewertung der Produktionsziele, der Produktionsbedingungen und der eigenen Leistungen beteiligt; schließlich wirkt er auch bei der Gestaltung der Arbeitsverhältnisse mit.

Während der Arbeit besteht die Möglichkeit, über Schwierigkeiten mit Kollegen zu reden und Erfahrungen auszutauschen. Wenn der Auszubildende es wünscht, wird er bei der Arbeit von den Kollegen unterstützt.

Arbeitsbezogene Informationen werden ihm nicht aufgedrängt, sondern er selbst entscheidet darüber, was er fragt und wann er fragt, was er hinterfragt und wie oft er nachfragt [9].

5. Qualitätsmerkmale der subjektiven Handlungsvoraussetzungen des Lernenden

In Abschnitt 2 wurde darauf hingewiesen, daß die Qualifikationsentwicklung nicht einseitig durch die Arbeit determiniert wird; auch durch die bereits entwickelten Strukturen der Persönlichkeit wird die weitere Entwicklung mitbestimmt. Persönlichkeitsstrukturen können als Potentiale des Handelns betrachtet werden.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien einige Merkmale dieser Handlungspotentiale hervorgehoben, von denen der qualifikatorische Effekt des Arbeitens in besonderer Weise beeinflusst werden dürfte:

Der Auszubildende hat eine positive Einstellung zur Arbeit und starke Interessen. Er stellt realistische Leistungsansprüche an sich, ist ehrgeizig und ausdauernd. Die Hoffnung auf Erfolg ist bei ihm stärker als die Furcht vor Mißerfolg [10].

Er ist davon überzeugt, daß er selbst in der Lage ist, durch eigenes Handeln erwünschte Folgen verursachen und die Umwelt entsprechend seinen Bedürfnissen beeinflussen zu können [11]. Er hat ein positives leistungsthematisches Selbstbild und Selbstvertrauen.

Diese Merkmalskonstellation disponiert ihn, offen zu sein für neue Erfahrungen; Fragen bei der Arbeit zu stellen (und damit Nichtwissen zuzugeben), Frustrationen zu ertragen, Verantwortung zu übernehmen und Entscheidungen auch bei Unsicherheit zu treffen (d. h. unter Risiko oder unter Unkenntnis einer Wahrscheinlichkeitsverteilung für die Konsequenzen einer Handlung).

Der Auszubildende verfügt über Grundkenntnisse und Grundbegriffe im jeweiligen Arbeitsgebiet, so daß er „weiß, was er tut“ und sich mit den Arbeitskollegen bei auftretenden Fragen und Problemen einigermaßen rasch verständigen kann. Er hat die Fähigkeit, komplexe Sachverhalte zu erfassen.

Ein hoher Grad an „kognitiver Komplexität“ [12] ist sicherlich ein Faktor, der – in Verbindung mit dem Faktor Selbstvertrauen – vor Intoleranz gegenüber Vieldeutigkeit und der Tendenz zum Schwarz-Weiß-Denken – einer wesentlichen Barriere für ertragreiches „learning on the job“ – schützt.

6. Qualitätsmerkmale des Handelns

Der Auszubildende entwickelt Eigeninitiative bei der Arbeitszuweisung und bei der Lösung auftretender Probleme.

Er beschafft sich selbst die notwendigen Informationen für die Arbeit.

Er versucht seinen Handlungsspielraum bei der Arbeit zu erweitern und die Regie der Ausbildung in die eigene Hand zu bekommen. Er sucht nach Gelegenheiten, eigene Vorstellungen zu entwickeln und umzusetzen und dabei mehr als nur formalen Anforderungen zu genügen. Er hat keine Angst vor Problemen, sondern stellt sich ihnen gern – sieht er doch hier eine Möglichkeit, nicht in Routinen und Stereotypen zu erstarren. Er bemüht sich selbst um die eigene Weiterqualifikation und meidet monotone Arbeitstätigkeiten.

Er richtet seine Aufmerksamkeit bei der Arbeit nicht nur auf die Anforderungen des Produktionsprozesses, sondern auch auf seine aktuellen Interessen und Wertvorstellungen und bemüht sich, diese beim Handeln, soweit es geht, wirksam werden zu lassen. Von Zeit zu Zeit, besonders dann, wenn Probleme, Störungen, Fehler auftreten, reflektiert er das eigene Handeln, d. h. er hält in der praktischen Tätigkeit inne und tauscht das praktische Tun gegen eine Tätigkeitsform aus, die eine Analyse der Situation und des Handlungsablaufs erleichtert. „Das kann sein: Ersatz der praktischen Handlung durch ihren innerlichen, vorstellungsmäßigen Vollzug, Übersetzung verschiedener möglicher Handlungsabläufe in Worte, Zuhilfenahme einer anschaulichen Darstellung, in der die raumzeitlichen Beziehungen simultan vergegenwärtigt werden können (...), Abstraktion von unproblematischen Aspekten der Handlung und Zentrierung auf die problematischen (...)“ [13]. Er denkt über alternative Vorgehensweisen nach und kann Erklärungen und Begründungen für sein Tun geben (= „Rationalität“). Er verfolgt eine Handlungsstrategie, die der Strategie des „Inkrementalismus“ in der Praxis des Problemlösens ähnelt:

Die Strategie des Inkrementalismus versucht die negativen Auswirkungen auf die Handlungseffizienz sowohl einer *U n t e r s c h r e i t u n g* des Ausmaßes, in welchem Planungsprozesse der Handlungstätigkeit voreilen, als auch die negativen Folgen eines *Ü b e r s c h r e i t e n s* des erforderlichen Ausmaßes der Voreilung zu vermeiden. Sie entspricht KOTARBINSKIs Prinzipien für einen guten Plan: denen der „optimalen zeitlichen Reichweite“ und der „angemessenen Begrenzung der Detaillierung“ [14].

7. Qualitätsmerkmale der vermittelten Arbeitserfahrungen

Erfahrungen beziehen sich auf Informationen der Wirklichkeit, die das Individuum mit Hilfe der ihm zur Verfügung stehenden Erkenntnismittel [15] beim Handeln aufnimmt, weiterverarbeitet und speichert. Erfahrungen bilden ein vermittelndes Glied zwischen Theorie und Praxis.

Die bei der Auseinandersetzung mit den betrieblichen Arbeitsverhältnissen erworbenen Erfahrungen sind vielfältig. Sie können sich auf objektive Sachverhalte oder die subjektive Befindlichkeit, auf interne oder externe Vorgänge, auf die Arbeit, die eigene Person oder die Interaktion (d. h. die Handlungsweise) beziehen. Nur ein Teil der Erfahrungen wird dem Individuum auch bewußt.

Manche Erfahrungen wirken stabilisierend auf das individuelle Handlungssystem und führen zu Verhaltenssicherheit bei der Arbeit (z. B. die Wiederholung einer Tätigkeit unter ähnlichen Bedingungen, die Zufriedenheit mit der Arbeit); manche Erfahrungen wirken destabilisierend, sie brechen bestehende Handlungsschemata auf und eröffnen damit die Chance, neue (effizientere, flexiblere) Handlungsmuster zu entwickeln (z. B. Entscheidungskonflikte, Widersprüche zwischen theoretischen Vorstellungen und praktischen Erfordernissen); andere Erfahrungen führen zu einer Ausdifferenzierung und Präzisierung bestehender Handlungsstrukturen (z. B. die Bewußtmachung der eigenen Vorgehensweise bei der Arbeit, die Kenntnis persönlicher Leistungsdaten).

All diese Qualifizierungsfunktionen von Erfahrungen dürften im Verlauf der Ausbildung irgendwann von Bedeutung sein. In welchem Verhältnis sie zueinander stehen sollten, welchen Stellenwert welche Funktion in welchem Ausbildungsabschnitt haben sollte, ist jedoch nicht bekannt.

Es folgt jetzt eine Palette von Merkmalen, die im Erfahrungsspektrum der Auszubildenden nicht fehlen sollten.

Der Auszubildende bekommt Informationen über besonders effektives und wenig effektives Arbeitsverhalten am jeweiligen Arbeitsplatz. Er lernt die kritischen Aspekte kennen, die den Erfolg oder Mißerfolg der Aufgabebearbeitung beeinflussen, die sich hemmend oder fördernd auf die Arbeitsleistung auswirken.

Wichtige berufstypische Tätigkeiten kann er so lange üben, daß er sich sicher fühlt.

Er merkt, worauf er bei den einzelnen Arbeitsaufgaben besonderen Wert legen muß; er kennt die produkt- und situationsspezifischen Qualitätskriterien.

Er spürt Verantwortung für die Arbeit, d. h. er beurteilt die Handlungsergebnisse und deren Folgen als vorhergesehen, beabsichtigt und durch ihn verursacht.

Er lernt über die Leistungen und die Anstrengung bzw. die Beanspruchung durch den Arbeitseinsatz seine eigenen Stärken und Schwächen, seine Möglichkeiten und Grenzen kennen; aufgrund solcher Selbsterfahrung kann er künftige Arbeitseinsätze realistischer planen.

Die Arbeit wird nicht als notwendiges Übel angesehen, das durchzustehen ist, um Geld zu verdienen; das Leben beginnt nicht erst in der Freizeit. Die Arbeit selbst wird vielmehr als befriedigend und interessant erlebt.

Er trifft Entscheidungen und berücksichtigt dabei konfligierende Wertvorstellungen oder normative Vorgaben (z. B. die gleichzeitige Forderung nach Tempo und Präzision bei der Arbeit).

Er muß sich mit Rollenkonflikten auseinandersetzen, er erlebt die teilweise diskrepanten Erwartungen, die mit seinen Rollen (z. B. als Kollege und Untergebener) verbunden sind.

Er stößt auf Widersprüche zwischen Wissen und Handeln. Er erlebt die Notwendigkeit zu handeln, ohne sicheres Wissen, aber auch, Wissen zu erwerben, das ihm vorher entbehrlich erschienen war. Die einzelnen situativen Ereignisse der Arbeitspraxis werden mit ihren Folgen, Voraussetzungen und Nebenbedingungen in Zusammenhänge gebracht.

Bei den Einzelerfahrungen bleibt er nicht stehen, sondern versucht Zusammenfassungen auf höheren Abstraktionsebenen; er kommt auf diese Weise zu allgemeinen Erfahrungen und abstrakten Schemata, die eine schnellere Orientierung ermöglichen und so die Handlungsfähigkeit verbessern; Einzeldaten werden zu „Wenn-dann“-Regeln verdichtet, wodurch der Informationsgehalt der Erkenntnis erhöht wird.

Die Erfahrungen, die er macht, werden zu den persönlichen Erwartungen und Interessen in Beziehung gesetzt und nicht als „erratische Blöcke“ gespeichert. Auf diese Weise bekommen sie Sinn und Bedeutung.

Die Erfahrungen werden im Hinblick auf die möglichen Konsequenzen für künftiges Handeln in ähnlichen Situationen durchdacht, und es werden Vorsätze gefaßt.

Funktionsmerkmale im Qualitätsmodell der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung

Zielelemente des Ausbildungsprozesses				Lernortsspezifische Ergebnisse
Merkmalsbereich 'Persönlichkeit'	Merkmalsbereich 'Arbeitsituation'	Merkmalsbereich 'Handlungsweise'	Merkmalsbereich 'Erfahrungen' (E.)	
1. Fachliches Grundwissen 2. Komplexitätsniveau der Informationsverarbeitung 3. Arbeitsmotivation 4. Selbstvertrauen 5. „Kontrollbewußtsein“	1. Berufsrelevanz der Tätigkeit 2. Art der Teilhabe an der Arbeit 3. Transparenz der Arbeitsorganisation (Zielstellung, Zweckbestimmung, Feedback) 4. Einflußmöglichkeiten auf den Arbeitsprozeß („Partizipation“) 5. Handlungserfordernisse (Restriktivität vs. Integralität d. Handlung) 6. Komplexität der Aufgabe 7. Problemhaltigkeit der Aufgabe 8. Tätigkeitsspielraum bei der Auftrags erledigung 9. Zeitstruktur (Zeitvorgabe, Zeitbindung vs. freie Zeiteinteilung) 10. Kooperationsstruktur (Erfordernisse u. Möglichkeiten) 11. Kommunikationsstruktur (Erfordernisse und Möglichkeiten) 12. Gratifikationsformen 13. Abwechslungsreichtum der Arbeit („Variabilität“)	1. Planung 1.1 Informationsbeschaffung 1.2 Teilzielbildung (Detaillierungsgrad; Antizipationsweite) 1.3 Entscheidung 2. Rationalität 3. Effizienz 4. Motiviertheit 5. Reflexivität 6. Selbstregulation	1. <i>Bezug: Arbeit</i> 1.1 Produktionsspezifische Qualitätskriterien 1.2 „Critical incidents“ 2. <i>Bezug: Biographie</i> 2.1 Neuheitsgrad/Wiederholungshäufigkeit 2.2 Kontraste zu früheren E. oder aktuellen E. in anderen Lebensbereichen 2.3 Inkongruität zwischen subjektiver Theorie und Praxiserfahrung 3. <i>Bezug: Handlungsprozeß</i> 3.1 Entscheidungskonflikte 3.2 Subjektives Wohlbefinden („Arbeitszufriedenheit“) 3.3 Anstrengung (Mittelstarke Beanspruchung) 3.4 Erlebte Bedeutsamkeit der Arbeit 3.5 Erlebte Verantwortlichkeit für die Arbeitsergebnisse 3.6 Persönliche Leistungsdaten (Stärken und Schwächen der eigenen Leistung) 4. <i>Bezug: Erkenntnis</i> (Qualität der Weiterverarbeitung von Primärdaten) 4.1 Informationsgehalt (Einzeldaten vs. Regeln) 4.2 Bestimmtheit (vs. Vagheit) 4.3 Verdichtung von Einzeldaten zu Vornahmen für künftiges Handeln 4.4 Einsicht in die Operationsstruktur des Handelns	1. <i>Wissensmäßige Grundlagen des Handelns</i> 1.1 Werthaltungen und Entscheidungskriterien 1.2 Soziales Wissen 1.3 Strukturierung des Wissensbestandes 1.4 Transfer-Förderung 2. <i>Handlungskompetenz</i> 2.1 Integration der personalen Teilsysteme 2.2 Aufbau von Handlungsstrategien 2.3 Entwicklung von Reaktionsmustern zur Bewältigung von Belastungssituationen („Coping“) 2.4 Flexibilisierung des Handlungssystems

8. Offene Fragen

Der hier skizzierte Entwurf eines Zielsystems für den arbeitsplatzgebundenen Qualifizierungsprozeß muß empirisch überprüft und in der Praxis erprobt werden. Die postulierten funktionalen Beziehungen zwischen dem Output und den faktorspezifischen Merkmalen sind bislang ebenso wenig empirisch erforscht wie das dem Lernort Arbeitsplatz zugeschriebene Qualifizierungspotential.

Einige wichtige Aufgaben, die sich der Forschung und Entwicklung auf diesem Gebiet stellen, seien abschließend kurz beschrieben,

auf eine ausführlichere Erläuterung muß aus Platzgründen verzichtet werden:

1. Es müssen Verfahren konzipiert werden, um die verschiedenen für die Ausbildungsqualität wichtigen Merkmale messen zu können, d. h. um zuverlässige Informationen über die aktuellen Ausprägungsgrade der Merkmale (die Merkmalswerte) gewinnen zu können.
2. Es müssen pädagogische Maßnahmen entwickelt und erprobt werden, um günstige Merkmalskonstellationen herstellen zu können.

3. Es müssen Strukturanalysen durchgeführt werden, um folgende Fragen beantworten zu können:
- Wie hängen die Merkmale zusammen, welche Wechselwirkungen bestehen?
 - Welche Bedeutung haben die einzelnen Merkmale für den Ausbildungserfolg? Gibt es besonders zentrale Merkmale, die die Strukturbildung besonders beeinflussen und/oder besonders lernrelevant sind?
 - Wie dynamisch sind die Strukturen?
Welche Substitutionsmöglichkeiten bestehen für die einzelnen Merkmale bzw. Merkmalskonstellationen?
 - Welche Merkmalswerte sind in den einzelnen Phasen des Qualifizierungsprozesses im Hinblick auf bestimmte Qualifikationsziele besonders günstig?
4. Die bisherigen Überlegungen orientierten sich an einer „Allgemeinen Theorie“ der Ausbildung am Arbeitsplatz. Es wurden Merkmale artikuliert, die „normalerweise“ für das Lernen bei der Arbeit (wahrscheinlich) wichtig sind. Die Ausbildungspraxis benötigt zusätzlich noch eine „Spezielle Theorie“, die Hinweise dafür liefert, wie eine Ausbildung aussehen sollte, die sich auf bestimmte dysfunktionale Bedingungen (Barrieren, Hemmnisse, Störfaktoren des Lernens) einstellen muß – eine Ausbildung z. B. von Jugendlichen mit pathologisch hoher Angst und einer Reihe hierdurch bedingter Folgeerscheinungen wie z. B. geringem Selbstvertrauen, geringer Eigeninitiative, fehlendem Fragemut usw.; oder eine Ausbildung in einem Betrieb, wo die Arbeit nur eine geringe Problemhaltigkeit aufweist und der Handlungsspielraum gering ist.

Anmerkungen

- Vgl. dazu: Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht). Bielefeld: Bertelsmann 1974.
- Vgl. dazu: Münch, J./Müller, H.-J./Oesterle, H./Scholz, F.: Interdependenz von Lernort-Kombinationen und Output-Qualitäten betrieblicher Berufsausbildung. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1981.
- Vgl. z. B.: Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Bonn: März 1981, S. 11–13.
- Das hier konstruierte Qualitätsmodell enthält nur Funktionsmerkmale, d. h. Zielelemente, Aufgaben für pädagogisches Handeln. Strukturmerkmale würden Maßnahmen und Wege zur Verwirklichung der hier postulierten Merkmale beschreiben.
- Im Hinblick auf die folgenden Qualifizierungsaufgaben scheint dagegen die arbeitsplatzgebundene Berufsausbildung nicht die optimale Methode zu sein:
 - Vermittlung sensumotorischer Elementarfertigkeiten*
Hierfür sind Übungen und Trainingsprogramme in Lehrwerkstätten sehr viel besser geeignet.
 - Vermittlung von Faktenwissen und Sachkenntnissen*
Hierfür dürften eher schulunterrichtsartige Lernarrangements indiziert sein.
 - Vermittlung von Einsicht in die Grundlage technologischer und wirtschaftlicher Prozesse*
Verbale Unterrichtung, Experimentalunterricht und Modellsimulation dürften in diesem Fall effizienter sein.
- Der Begriff der „flexiblen Identität“ spielt in der Forschungsgruppe um LEMPERT, die sich mit der beruflichen Sozialisation von Facharbeitern beschäftigt, eine Rolle. Vgl. Lempert, W./Hoff, W./Lappe, L.: Konzeptionen zur Analyse der Sozialisation durch Arbeit. Theoretische Vorstudien für eine empirische Untersuchung. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1979 (hektographiert).
- Die hier beschriebene Problemtypologie wurde von Dörner entworfen. Vgl. Dörner, D.: Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer 1976.
- Im Projekt „Entwicklung eines Verfahrens zur Identifizierung lernrelevanter Aspekte der Arbeitstätigkeit (abgekürzt: „VILA“) an der Technischen Universität Berlin wird seit 1978 unter Leitung von W. Volpert an der Entwicklung eines Verfahrens zur Messung der Problemhaltigkeit von Arbeitsaufgaben gearbeitet. Über das Verfahren informiert z. B. der Artikel von Volpert, W./Ludborz, B./Muster, M.: Lernrelevante Aspekte in der Aufgabenstruktur von Arbeitstätigkeiten – Probleme und Möglichkeiten der Analyse. In: Frei, F./Ulich, E. (Hrsg.): Beiträge zur psychologischen Arbeitsanalyse. Bern: Huber 1981, S. 195–222 (= Schriften zur Arbeitspsychologie, Nr. 31).
- Die hier zusammengestellten Merkmale zur Erfassung der Persönlichkeitsförderlichkeit von Arbeit finden sich größtenteils auch im „Tätigkeitsbewertungssystem“ (TBS) von Hacker. Vgl. dazu: Hacker, W./Richter, P.: Psychologische Bewertung von Arbeitsgestaltungsmaßnahmen. Spezielle Arbeits- und Ingenieurpsychologie, Lehrtext 1. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften 1980.
Befunde einer statistischen Strukturanalyse und erste Ergebnisse der Prüfung der Gütekriterien des Verfahrens werden von Baars u. a. referiert im Sammelband von Frei, F./Ulich, E. (Hrsg.): Beiträge zur psychologischen Arbeitsanalyse. Bern: Huber 1981, S. 127 ff.
- Einen guten Überblick über die Motivationspsychologie, insbesondere auch über die einzelnen Faktoren der Leistungsmotivation gibt Heckhausen, H.: Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie. Berlin, Heidelberg, New York: Springer 1980.
- In der Fachliteratur wird von „Kontrollbewußtsein“ gesprochen. Es handelt sich hierbei gewissermaßen um ein Muster für die Informationsverarbeitung bei der Erklärung des eigenen Handelns und seiner Folgen. Diese Persönlichkeitseigenschaft entspricht Rotters Konzept der internalen und externen Kontrolle:
Vgl. Rotter, J. B.: Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. In: Psychological Monographs 80 (1966). Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Rotterschen „Locus of Control“-Konzept findet sich bei Oesterreich, R.: Handlungsregulation und Kontrolle. München, Wien, Baltimore: Urban u. Schwarzenberg 1981 (Kap. 9)
- Vgl. dazu: Schroder, H. M./Driver, M./Streufert, S.: Menschliche Informationsverarbeitung. Die Strukturen der Informationsverarbeitung bei Einzelpersonen und Gruppen in komplexen sozialen Situationen. Weinheim, Basel: Beltz 1975. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept der „kognitiven Komplexität“ findet sich im Sammelband:
Mandl, H./Huber, G. L. (Hrsg.): Kognitive Komplexität. Bedeutung, Weiterentwicklung, Anwendung. Göttingen: Hogrefe 1978.
- Vgl. Aebli, H.: Denken: das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart: Klett 1980, S. 22.
- Vgl. Kotarbinski, T.: Merkmale eines guten Plans. In: Alsleben, K./Wehrstedt, W. (Hrsg.): Praxeologie. Quickborn: 1966, S. 89.
- Die Erfahrungsgewinnung erfolgt auf der Grundlage eines bestimmten gesellschaftlich und individuell bedingten Erkenntnisstandes: „Man sieht, was man weiß“ (Werbeslogan des DuMont-Verlages). Erkennen heißt nach Piaget: auf die äußere Welt einwirken, um sie mittels Transformationsstrukturen (Begriffen, Handlungsschemata) zu assimilieren. „Nach meiner Ansicht bedeutet ein Objekt zu erkennen nicht, es abzubilden, sondern, auf es einzuwirken. Es bedeutet, Transformationssysteme zu konstruieren, die sich an oder mit diesem Objekt ausführen lassen.“ (Piaget 1973, S. 23).
Solche Assimilationsschemata resultieren aus wiederholten Akkommodationen, die durchgeführt werden, um die Widerstände der äußeren Wirklichkeit abzubauen. Am Ende des Akkomodationsprozesses ist das Subjekt imstande, die entsprechenden Objekte in den eigenen Handlungsplan zu integrieren. Vgl. dazu: Piaget, J.: Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt: Suhrkamp, 1973.

Andrea: **"Ich gehöre zu Euch!"**

Sie ist geistig behindert

Andrea gehört zu uns. Andere geistig behinderte Menschen vielleicht noch nicht. – Sie können helfen. Senden Sie uns die Anzeige.

- ☐ Informieren Sie mich über Andrea und die Arbeit der Lebenshilfe.
- ☐ Wo ist die nächste Orts-/Kreisvereinigung der Lebenshilfe?

Name, Anschrift: _____



Lebenshilfe
für geistig Behinderte

Bundesvereinigung Lebenshilfe
für geistig Behinderte e. V.
Raiffeisenstr. 18, 3550 Marburg
Spenden-Konto 701,
Bank für Sozialwirtschaft, Köln