# Die Doppellehre in Österreich

Mit einem Beitrag

zum Bildungsbegriff

Univ.-Doz.
Dr. Werner Schwendenwein

Forschungsbericht 55

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

Univ.-Doz. Dr. Werner Schwendenwein

# DIE DOPPELLEHRE IN ÖSTERREICH

## Mit einem Beitrag zum Bildungsbegriff

Wien, im Juli 1987

ISBN 3-900671-15-X

Medieninhaber und Herausgeber: ibw - Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (Dr. Johann Steinringer), A-1010 Wien, Judenplatz 3-4.
Hersteller: Offset-Schnelldruck, Anton Riegelnik, A-1080 Wien, Piaristengasse 19.

## INHALTSVERZEICHNIS


| | | Seite |
|---|---|---|
| | VORWORT | 5 |
| | EINLEITUNG | 7 |
| 1. | MATERIALE UND FORMALE QUALIFIKATIONEN | 9 |
| 1.1 | Erweiterung des Begriffs "Kulturtechniken" | 10 |
| 1.2 | Materiales als notwendige Voraussetzung für Formales | 11 |
| 1.3 | Formale Qualifikationen | 15 |
| 1.3.1 | Zur Höherqualifizierung | 15 |
| 1.3.2 | Beeinträchtigungen während des Qualifizierungsvorganges | 17 |
| 2. | BILDUNG | 18 |
| 2.1 | Drei Leitzielpakete als verbindlicher Orientierungshorizont | 19 |
| 2.1.1 | Wissensorientiertes Leitziel-Paket | 19 |
| 2.1.2 | Handlungsorientiertes Leitziel-Paket | 20 |
| 2.1.3 | Arbeitsorientiertes Leitziel-Paket | 21 |
| 2.2 | Allgemeinbildung und berufliche Bildung | 22 |
| 3. | DIE LEHRLINGSAUSBILDUNG CURRICULAR FUNDAMENTIEREN | 32 |
| 4. | DIE DOPPELLEHRE IM GEWERBLICHEN DUALSYSTEM | 34 |
| 4.1 | Verschiedene Perspektiven zur Betrachtung der Doppellehre | 34 |
| 4.1.1 | Aus der Sicht des Ausbildungsbetriebes | 35 |
| 4.1.2 | Aus der Sicht des Lehrlings | 40 |
| 4.1.3 | Vorteile für den Erwerbsbetrieb | 44 |
| 4.1.4 | Vorteile und Verbesserungen für den Arbeitnehmer | 45 |
| 4.1.5 | Aus der Sicht der Berufsschule | 46 |
| 4.2 | Eckdaten | 50 |

| | | |
|---|---|---|
| 4.2.1 | Lehrberufskombinationsbezogene Lehrlingskonzentration | 51 |
| 4.2.2 | Doppellehrlingsstände | 53 |
| 4.2.3 | Vorzeitige Lehrverhältnisauflösungen und Retentionsraten | 53 |
| 5. | PLÄDOYER FÜR DOPPELLEHREN | 54 |
| 6. | LITERATURVERZEICHNIS | 61 |
| 7. | ZUSAMMENFASSUNG | 65 |
| | SUMMARY | 67 |
| | Biographische Kurznotiz | 68 |

## VORWORT

Das österreichische Duale Ausbildungssystem ermöglicht es Jugendlichen, im Rahmen einer Doppellehre bei Vorhandensein entsprechender Lernortkombinationen jenes umfangreiche Qualifikationsbündel zu erwerben, das den geforderten und ständig sich verändernden Ansprüchen im Berufsleben gerecht zu werden vermag.

Da die Praxis dieser Institution keine negativen Auffälligkeiten in ihrem Ergebnis zeigte, war sie weder Zankapfel bildungspolitischer Richtungen noch Gegenstand eingehender wissenschaftlicher Bearbeitung.

In die Betrachtungen der Krise der Arbeitsgesellschaft fließen jedoch immer wieder Schuldzuweisungen an das System der Erstausbildung ein: in- und ausländische Modelle werden nach Effekt und Gehalt untersucht, um jene zukunftsorientierten Formen zu finden, die den Qualifikationserwerb für künftige Anforderungen sicherzustellen versprechen.

Es ist daher verdienstvoll, daß sich ein Wissenschafter der Wiener Universität mit dem Zusammenhang zwischen den gesetzlichen Möglichkeiten der Doppellehre in Österreich und den wissenschaftlich-pädagogischen Aspekten zukunftsorientierten Lernens befaßt und somit eine Fülle von Argumenten erarbeitet hat, die in künftigen Diskussionen nicht übergangen werden sollten.

Mit der Herausgabe dieser Arbeit will das ibw dokumentieren, daß es die Kooperation zwischen universitärer und außeruniversitärer Forschung zur Bewältigung künftiger Bildungsprobleme für erforderlich hält. Wissenschaftliche Argumente und Gegenargumente werden mit der Formgebung eines Forschungsberichtes nicht weggeschaltet, sondern ermöglichen einem breiten Leserkreis die Mobilisierung der Stellungnahme.
Dabei mögen in vermehrtem Maße jene Überlegungen zum Zuge kommen, die in den vergangenen Jahren von der pädagogischen Forschung erbracht worden sind.

Johann Steinringer

## EINLEITUNG

Die vorliegende Publikation basiert auf einem überarbeiteten und erweiterten Manuskript für einen Vortrag, der vom Verfasser auf der Herbsttagung 1985 der Sektion der "Berufs- und Wirtschaftspädagogen" der "Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft" in Wien (Veranstaltungsorte waren die Universität Wien und die Bundeskammer der gewerblichen Wirtschaft) gehalten worden ist.

Die wissenschaftliche Hinwendung zur Doppellehre als gesellschaftliches Phänomen ist notwendig geworden, weil das Ausmaß der Doppellehrlinge am Gesamtlehrlingsstand im gewerblichen Dualsystem kontinuierlich absolut und relativ seit Jahrzehnten steigt, ohne daß für den Abschluß solcher Lehrverträge jemals in einem wahrnehmbaren Ausmaß in der breiten Öffentlichkeit geworben worden wäre. Vielmehr weist alles darauf hin, daß die Erziehung zum mündigen Staatsbürger beim Berufswähler Entscheidungen hervorruft, die man als "zukunftsorientierte Reaktion der Basis" auf das Vorhandensein umfanggeringer Gesamtqualifikationen (Lehrberufe) deuten kann. Die Doppellehre eröffnet nämlich dem Lehrling in der Maximallehrzeit von vier Jahren, beispielsweise bei der Kombination von zwei Langzeitlehren, mehr und höherwertige Lernprozesse in relativ kurzer Zeit zum Erreichen einer umfangreicheren Gesamtqualifikation, die sowohl für ihn selbst schon während seiner Ausbildung (und danach als künftigen Erwerbstätigen) als auch für den Arbeitgeber Vorteile bietet. Sie kann das Gewerbliche Dualsystem für leistungsstarke bzw. hochbegabte Jugendliche attraktiver erscheinen lassen, vor allem dann, wenn die betriebliche Ausbildung individualisierter und liberaler wird. Ein wichtiger berufspädagogischer Vorteil der Doppellehre besteht auch darin, daß die Verknüpfung einer raschlebigen Gesamtqualifikation mit einer relativ stabilen Basisbildung dem künftigen Arbeitnehmer dazu verhelfen kann, Qualifikationsverdünnungen in der raschlebigeren Gesamtqualifikation unter Beibehaltung seines erworbenen Berufsstatus rechtzeitig durch selbstgesetzte Maßnahmen gezielt begegnen zu können. Während diese und ähnliche Fragen sowie auch realutopische Überlegungen (z.B. Einsatz der Informationstechnologie zur Aktualisierung der jeweiligen Ausbildungsgrundlagen oder das Konzept zur leistungsorientierten Alternativausbildung) im vierten und auch fünften Kapitel behandelt werden, setzen sich die ersten drei mit zentralen pädagogischen Begrif-

fen (Bildung, Curriculum, materiale Teil- und Gesamtqualifikationen, formale Qualifikationen) so auseinander, daß auch der Nichtpädagoge ihre praktische Bedeutung für das zu erreichende Qualifizierungsprodukt versteht. Besonders das Ausmaß an im Qualifizierungsprozeß neben allgemeinen formalen Qualifikationen erzielten spezifischen (und sich schließlich wirtschaftlich rechnenden) Qualifikationen kennzeichnen seine pädagogische Qualität, und zwar völlig unabhängig davon, ob dieses Produkt beruflich genützt wird oder nicht. Die Vermittlungsqualität kann aber lernortspezifisch beeinträchtigt werden, wodurch de facto Unterschiede zwischen Allgemeinbildung und beruflicher Bildung auftreten können.

Wien, im Juli 1987 Werner Schwendenwein

## 1. MATERIALE UND FORMALE QUALIFIKATIONEN

Sequenzelemente sind Bausteine curricularer Grundlagen für theoretischen und/oder praktischen Unterricht zur Erlangung einer erwünschten und vereinheitlichten (standardisierten) Gesamtqualifikation oder Teilen davon. **Jedes Sequenzelement** besteht aus der evidenten Koppelung

1. eines **Lehrziels** (Grobziels)

2. mit einem exakt definierten **Mindestinhalt** (Fundamentum),

3. mit einer **Vermittlungsempfehlung** (z.B. Präsentation, Demonstrationsunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, offener Unterricht, Projektunterricht) und gegebenenfalls mit der Angabe des Einsatzes von unbedingt notwendigen oder vermittlungsunterstützenden **Medien,**

4. gegebenenfalls mit einer **methodischen Anleitung** (unbedingtes Verknüpfen eines aktuellen Lehrziels mit Lehrzielen früherer Curriculumeinheiten und/oder der aktuellen Curriculumeinheit),

5. mit einer **exemplarischen Lernkontrolle,** die auch stellvertretend für mehrere Überprüfungsmöglichkeiten (z.B. auch Testaufgaben) angeführt ist, und

6. mit einer **didaktischen Lernorteempfehlung** (z.B. Filmzimmer, Sprachlabor oder Chemiesaal in der Schule; Lehrwerkstätte, Lehrecke oder Arbeitsplatz in der Lehrlingsausbildung; Operationssaal, Krankenbett oder Simulationsraum in der Krankenpflegeausbildung; Angabe einer bestimmten Funktionsstelle), wenn nicht das Klassenzimmer oder ein Raum mit ähnlicher Bedeutung gemeint ist (SCHWENDENWEIN 1987).

Die in Curricula (das sind Lehrpläne mit optimaler Steuerungsfunktion von Unterricht bzw. Vermittlung) enthaltenen Grobziele können auch als geschriebene bzw. geforderte Teilqualifikationen in erwünschter (und taxonomisch definierter) Qualität bezeichnet werden. Die geforderte und bei Menschen erwartete **Gesamtqualifikation** ist die Summe der miteinander verknüpften Teilqualifika-

tionen. Sie ist eine veränderliche Größe, weil diese unterschiedliche Umfänge, Ausprägungen und auch Namen (z.B. Kurs, Unterrichtsgegenstand, Beruf, Lehrberuf) besitzen kann. Um geschriebene Gesamtqualifikationen realisieren zu können, bedarf es entsprechender **Qualifizierungsvorgänge** mit den hiefür notwendigen begleitenden und abschließenden Lernkontrollen. So kann ein Mensch am Ende eines Qualifizierungsvorganges Lesen, Schreiben, Rechnen, eine Fremdsprache, Schweißen, EDV-Anlagen bedienen, Kranke betreuen und heilen, Autos reparieren, Schaltungen prüfen etc. Jede dieser in ihrem Umfang variierenden Gesamtqualifikationen, unabhängig davon, wo und von wem sie erworben worden sind, kann, muß aber nicht für **Verdienstzwecke**, also beruflich, genützt werden. Ob ausgeübte Gesamtqualifikationen oder Teile davon als Berufe bezeichnet werden, ist eine Frage gesellschaftlicher Konventionen (vgl. SCHWENDENWEIN 1982).

Eine bei einem Menschen vorliegende Gesamtqualifikation kann nach zwei Kategorien analysiert (vgl. BUNK 1982) werden, nämlich (a) nach den jeweils gezeigten Kenntnissen und Fertigkeiten **(materiale (Teil-)Qualifikationen)** und (b) nach den (übergeordneten) Fähigkeiten, die zwar im Qualifizierungsvorgang über die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten entwickelt, gefördert und einschlägig praktiziert worden sind, aber auch in ganz anderen Zusammenhängen beobachtet werden können **(formale Qualifikationen)**.

### 1.1 Erweiterung des Begriffs "Kulturtechniken"

Die materialen Gesamtqualifikationen Lesen, Schreiben und Rechnen sind traditionell mit dem Begriff **Kulturtechniken** eindeutig belegt, weil sie unter historischem Aspekt eine unentbehrliche Rolle für die Lebensbewältigung der Menschen und insbesondere auch eine im Berufsalltag des einzelnen gespielt haben und noch immer spielen (vgl. SCHMIEL & SOMMER 1985). Mit der rasanten technologischen Entwicklung und ihrer Folgeerscheinungen (z.B. Dequalifizierung Qualifizierter, ökologische Ungleichheit, allgemeine Orientierungslosigkeit, Veränderungen in Wertmaßstäben und Handlungsnormen sowie auch in der demographischen Entwicklung etc.) sind die **Alltags- sowie auch die Berufserfordernisse** wesentlich anspruchsvoller und vielfältiger geworden, weshalb auch

die traditionellen Kulturtechniken, die aufgrund ihrer anthropologischen Legitimierung (vgl. dazu auch NICKLIS 1980) ein hohes Ausmaß an Eigenständigkeit besitzen und somit die eigentlichen Schlüssel für die Ausdehnung von Qualifizierungsvorgängen darstellen, um weitere (neue) vermehrt werden müssen. Dazu gehören beispielsweise Fremdsprachen, Computersprachen, Maschinschreiben, Informationsgewinnung und -verarbeitung, Kenntnisse und praktische Maßnahmen zur Aufrechterhaltung psychischer und physischer Gesundheit (jedes einzelnen Menschen), Arbeitskunde etc. Eine solche oder ähnliche **Anreicherung des traditionellen Begriffs Kulturtechniken** erlaubt auch den Hinweis, daß jede Komponente davon für Verdienstzwecke professionell genützt werden kann.

## 1.2 Materiales als notwendige Voraussetzung für Formales

Bei Vermittlung materialer Teilqualifikationen und deren notwendigen Verknüpfungen zur Entstehung einer erwünschten Gesamtqualifikation werden immer, unabhängig von der Art des Qualifizierungsvorganges, **formale Qualifikationen** (a) **kognitiver** (z.B. Konkretisieren, Abstrahieren, Strukturieren, Kombinieren, Interpretieren, Kritisch Denken Können, Sprachverständnis, Zielgerichtetheit, Gedächtnis und Lerntempo, (b) **affektiv-sozialer** (z.B. Fachinteresse, Interessensstabilität, Anspruchsniveau, Eigeninitiative, Engagement, Problemwahrnehmung, Experimentierfreudigkeit, Selbstvertrauen, Selbständigkeit, Verantwortungsbewußtsein, Frustrationstoleranz, Anstrengungsstabilität, Belastbarkeit, Übungs- und Verbesserungsbereitschaft) und (c) **psychomotorischer** (z.B. Arbeitstempo, Feinkoordination-Genauigkeit) **Natur** entwickelt, gefördert und praktiziert bzw. freigesetzt.

Zur Verdeutlichung dieser Problematik wird nun der Begriff der Gesamtqualifikation dem geläufigeren Begriff Unterrichtsgegenstand gleichgesetzt. Durch Analyse verschiedenster Unterrichtsgegenstände (vgl. SCHWENDENWEIN 1987) könnte man leicht nachweisen, daß viele der oben genannten kognitiven, affektiv-sozialen und pschomotorischen (formalen) Qualifikationen über praktisch jeden pädagogisch optimal gestalteten Qualifizierungsvorgang als **allgemein formale Mindestqualifikationen** (Standardset) zu erreichen sind. Die Entwicklung und Förderung ganz **spezieller formaler Qua-**

**lifikationen** (z.B. Bewegungsphantasie, ästhetische und/oder musische Sensibilisierung, Kreativität, Meinungs- und Werttoleranz, Kooperationsbereitschaft, Sparsamkeit, Gefahreneinschätzung, Qualitätsbewußtsein, Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme, Sauberkeit, Sorgfalt, Kondition, Regeleinhaltung, Leistungseinschätzung, Selbstkontrolle) - also über den formalen Standardset hinausgehend - ist hingegen nicht über jeden beliebigen Unterrichtsgegenstand bzw. Inhalt möglich, sondern eben nur über ganz bestimmte (vgl. BARGIL u.a. 1982, SCHWENDENWEIN 1987). An einem simplen und verfremdeten Beispiel soll dies demonstriert werden. Zu diesem Zweck wird der Begriff Unterrichtsgegenstand durch den Begriff "Kraftfahrzeug" und spezielle Unterrichtsgegenstände durch "spezielle Kraftfahrzeuge" ersetzt. Während man mit jedem beliebigen Kraftfahrzeug **allgemein formale Mindestqualifikationen,** nämlich Erfahren von Beschleunigen, Verzögern, Einparken, Schutz gegen äußere Einflüsse, erleben kann, sind **spezielle formale Qualifikationen** eben nur mittels spezieller Kraftfahrzeuge vermittelbar (s. Tab. 1).

**Tab.1.: Vermittelbare "formale" Qualifikationen am Beispiel spezieller Kraftfahrzeuge als materiale Grundlage**

| Spezielles Kraftfahrzeug | vermittelbare spezielle "formale" Qualifikationen |
|---|---|
| Rennwagen | hohe Geschwindigkeit, maximale Beschleunigung und Verzögerung |
| Allradlimousine | hoher Fahrkomfort, gute Beschleunigung auf rutschigem Untergrund |
| Kleinwagen | leichtes Einparken |
| Amphibienfahrzeug | Fortbewegung zu Wasser oder zu Land |
| Gepanzertes Auto | hoher Schutz gegen äußere Einflüsse |

Am Kraftfahrzeug-Beispiel zeigt sich folgendes: (a) Schon die bloße Verwendung eines speziellen Kraftfahrzeuges garantiert bei entsprechender Handhabung die erwünschten Erlebnisse, also die speziellen formalen Qualifikationen bei Fahrer und Mitfahrern. Es ist also das spezielle Kraftfahrzeug selbst nicht Gegenstand des Qualifizierungsvorganges, sondern nur Medium bzw. Moderator zur Vermittlung der angestrebten formalen Qualifikationen. Bei den meisten Qualifizierungsvorgängen sind hingegen die Inhalte (vgl. Kraftfahrzeuge) als materiale Qualifikationen sehr wohl Gegenstand der Auseinandersetzung, also nicht bloß Vehikel für Formales. (b) Untersucht man formulierte (materiale) Teilqualifikationen, dann sind an diesen keine formalen Qualifikationen sichtbar. **Formale Qualifikationen** werden erst durch das Vermitteln des durch die Teilqualifikation definierten Inhalts, also im Zuge eines **pädagogisierten Qualifizierungsprozesses**, freigesetzt.

Welche formalen Qualifikationen hiefür in Frage kommen, werden von geeigneten (1) **Problemstellungssequenzen** (Assoziations-, Analogie- und Strukturierungsaufgaben), (2) **Informationsverarbeitungsformen** (z.B. Einzelarbeit, Partner- und Gruppenarbeit, Offener Unterricht mit Leittexten, Rollenspiel, Verarbeitungsgespräch und Diskussionen) und auch letztlich vom (3) **materialen Qualifikationsinhalt** bestimmt, woraus ersichtlich wird, daß der Lehrende bereits vor "Festlegung" dieser drei Punkte die möglichen und anzustrebenden formalen Qualifikationen weiß. Da nicht bei jeder formulierten materialen Teilqualifikation alle möglichen und speziell darüber anzustrebenden und grundsätzlich anstrebbaren formalen Qualifikationen dabeistehen, ist das Vermitteln der Teilqualifikation unter Freisetzung spezieller formaler Qualifikationen in vielen Fällen mit **kreativen Entscheidungen des Lehrenden** verbunden. Diese müssen durch die von der Gesellschaft **festgelegten Leitziele** (als Teil des geltenden Bildungsbegriffes) gerechtfertigt bzw. gedeckt erscheinen. Werden Teilqualifikationen bloß im Sinne pädagogischer Jedermannsqualifikationen vermittelt, so gelingt bestenfalls die Entwicklung irgendwelcher allgemein formaler Mindestqualifikationen in einem schwer abschätzbaren Ausmaß. (c) Wie beim Kraftfahrzeug-Beispiel sollen zunächst **an menschlichen Modellen** (Vorbildern) formale Qualifikationen von Lernenden beobachtet und erlebt werden können. Durch den pädagogisierten Qualifizierungsvorgang sollten sie so freigesetzt und mitgelernt werden, daß sie beispielsweise auch **teilweise bei der Verrichtung nichtqualifikationsimmanenter Tätigkeiten** wirksam

werden. An sich sind formale Qualifikationen (mit inhaltsübergeordnetem Charakter) bei Inhabern derselben ohne materiale Bindung nicht wahrnehmbar, weshalb sie besonders in der psychologischen Literatur als **latente Leistungsdimensionen** (vgl. SCHWENDENWEIN 1987) bezeichnet werden, die aber auch unter dem Terminus **"extrafunktionale Qualifikationen"** in der übrigen Literatur auftauchen (vgl. HEGELHEIMER 1977). Der häufig gebrauchte Begriff **"Schlüsselqualifikationen"** umfaßt mehr als nur formale bzw. extrafunktionale Qualifikationen; er enthält auch übergreifende materiale Qualifikationen, nämlich alte und neue Kulturtechniken (vgl. STÖSSEL 1986).

Zusammenfassend soll noch einmal auf folgendes hingewiesen werden: Es lassen sich sehr schnell viele (kognitive und affektivsoziale) formale Qualifikationen von Jedermann - vor und nach der Festlegung materialer Teilqualifikationen beispielsweise in Form eines Curriculums - ausdenken und noch viel leichter fordern. Es gibt ganze Listen solcher Forderungen (z.B. STÖSSER 1986), die unter verschiedensten Bezeichnungen und wenig trennscharfen Ordnungsgesichtspunkten in der Literatur aufzufinden sind. Während man bei jedem einzelnen Kraftfahrzeug weiß, welche speziellen formalen Qualifikationen (zusätzlich über den formalen Standardset hinaus) durch ihre Verwendung optimal erzielt werden können, ist dies bei **Vermittlung von Unterrichtsgegenständen** nicht so leicht möglich. Jeder einzelne von ihnen muß auf seine **spezielle formale Leistungsfähigkeit** hin unter Berücksichtigung methodischer Überlegungen geprüft und das Ergebnis festgehalten werden. Ein Vergleich der vielen formalen Forderungen mit einem solchen Ergebnis, auch wenn es mehrere Ausprägungen beinhaltet, läßt dieselben zu geplatzten Seifenblasen werden, weil sie im großen und ganzen im pädagogisierten Qualifizierungsvorgang nur in einem bescheidenen und überschaubaren Ausmaß mit Hilfe des Lehrenden bei Lernenden einlösbar sind. So können beispielsweise in Unterrichts- oder Ausbildungseinheiten im Schnitt nur vier formale Qualifikationen bewußt und planmäßig über materiale Teilqualifikationen freigesetzt und gefördert werden (vgl. ASHTON 1975 zit.n. HOFER 1986). Daher muß man bereits als Curriculumplaner unabhängig traditioneller Fächer und Vorstellungen versuchen, erwünschte formale Qualifikationen zu **materialisieren**, d.h. zu konkreten Unterrichtsgegenständen zu machen, wodurch sie erst als relativ gesichert erscheinen können. Gelingt es nicht, erfordernisorientierte Fächer mit den entsprechenden Inhalten zu kreieren

oder Gesamtqualifikationen mit solchen anzureichern, so sind dies keine fairen Gründe, dieses Unvermögen Lehrenden mit dem Hinweis auf ihre pädagogische Qualifikation aufzubürden, vor allem dann, wenn vorgegebene materiale Teilqualifikationen die gewünschte Freisetzung spezieller formaler Qualifikationen grundsätzlich nicht zulassen. Gegenwärtig scheint es tatsächlich so zu sein, daß Lehrende das an Formalem leisten sollen, wozu sich Ausbildungsgrundlagen ausschweigen.

**Formale Qualifikationen** (latente Leistungsdimensionen, oder auch extrafunktionale Qualifikationen genannt), die kaum einem zeitabhängigen Wandel unterliegen (vgl. auch SCHEDLER 1985), können, und das ist ein pädagogischer Fundamentalsatz, nie materiale Teil- oder Gesamtqualifikationen ersetzen. Sie ermöglichen aber einem Menschen, der sie in wünschenswertem Ausmaß besitzt, eine einmal erworbene Gesamtqualifikation durch eigenständig entschiedene Maßnahmen im Sinne einer **Anpassungsqualifizierung** zu erhalten, wenn er davor beobachtet hat, daß sie durch exogene (Qualifikationswandel) oder endogene (Vergessen) Veränderungen erodiert bzw. verdünnt worden ist.

## 1.3 Formale Qualifikationen

Im folgenden wird die Bedeutung formaler Qualifikationen bezüglich der Probleme **Höherqualifizierung** sowie **Beeinträchtigungsmöglichkeiten** während des Qualifizierungsvorganges dargestellt.

### 1.3.1 Zur Höherqualifizierung

Höherqualifizierung liegt in der Regel nicht vor, wenn beispielsweise gleichartige, aber inhaltlich verschiedene Gesamtqualifikationen zu einer neuen "auf dem Papier" vereinigt werden. Sie wird wahrscheinlicher, wenn die in den Teilqualifikationen der neuen Gesamtqualifikation enthaltenen Aktionswörter taxonomisch (kognitiv, psychomotorisch und affektiv) anspruchsvoller formuliert werden und Verarbeitungsformen im Qualifizierungsvorgang Eingang finden, die erwünschte formale Qualifikationen in optimaler Weise entwickeln und fördern.

Schwierigere Teilqualifikationen (z.B. informationstechnologische) zwingen den Lehrenden, **pädagogisch anspruchsvollere Vermittlungs- und Verarbeitungsmethoden** zu verwenden, wobei ein beachtliches Ausmaß an formalen Qualifikationen mit entsprechender Akzentuierung vermittelt wird, die auch dann die Höherqualifizierung ausmachen. Im wesentlichen geht es aber darum, daß **Teilqualifikationen von geringer(er) Schwierigkeit** auch pädagogisch optimal vermittelt werden, da Höherqualifizierung eines Menschen nicht grundsätzlich an schwierige Inhalte gebunden ist.

Im Bereich der Facharbeiterausbildung, deren erklärtes Ziel der eigenverantwortlich arbeitende und an selbständige Leistungserbringung gewöhnte Mitarbeiter ist (HOLZ 1985), muß der Qualifizierungsvorgang den Weg der Höherqualifizierung (vgl. INFO 1986/3, MITTEILUNGEN 1986/11, SCHEDLER 1986) einschlagen, weil in der **Einzelfertigung** (Montage-Facharbeit) komplexe, qualifizierte Facharbeit (z.B. durch Fachkenntnisse, technisches Verständnis und technische Intelligenz, sozial-kommunikative Qualifikationen, Eigeninitiative und Qualitätsbewußtsein repräsentiert), in der **Kleinserienfertigung** (Maschinen-Facharbeit) **mit konventionellen Werkzeugmaschinen** hochqualifizierte Facharbeit (z.B. durch Maschinen-, Material- und Prozeßkenntnisse sowie durch technische Sensibilität und Intelligenz, Erfahrung und Qualitätsbewußtsein repräsentiert), in der **Kleinserienfertigung mit rechnergesteuerten Werkzeugmaschinen** ebenso hochqualifizierte Facharbeit (durch Erfahrungen und Kenntnisse der Technologie und des Programmierens repräsentiert) dominiert wie schließlich auch in der **Serien- und Massenfertigung** (Produktions-Facharbeit), wo Beherrschen vielfältiger technischer Verfahren, handwerkliche Qualifikationen, systematische und analytische Fähigkeiten sowie Kommunikations- und Verantwortungsbereitschaft bezüglich Instandhaltung, Werkzeugbau, Vorrichtungsbau, Einrichten und Qualitätskontrolle erforderlich sind (vgl. DECKERT & SCHULZ 1986).

### 1.3.2 Beeinträchtigungen während des Qualifizierungsvorganges

Qualifizierungsvorgänge können nun an **verschiedenen institutionellen** (z.B. Schule, Betrieb, überbetriebliche Institutionen) und den darin befindlichen **didaktischen Lernorten** (z.B. Unterrichtsraum, Werkstätte, Labor, Simulationsraum) mit ihren Funktionsstellen (vgl. SCHWENDENWEIN 1984 und 1987) stattfinden. Würde nun ein und dieselbe Teilqualifikation an verschiedenen Lernorten bei vergleichbaren Schülern vermittelt werden, dann würde sich am Ende des Qualifizierungsvorganges herausstellen, daß die Qualität der erworbenen Teilqualifikation bei den Schülern nach Lernorten variieren kann, weil an diesen **unterschiedliche personale und materiale Voraussetzungen** sowie noch andere Lernbedingungen herrschen. Krasse Unterschiede können sich besonders in der Realisierung formaler Qualifikationen ergeben. Diese können durch folgende Beeinträchtigungen während des Qualifizierungsvorganges zustandekommen: (a) Der Lehrende ist sich der **Entwicklungs- und Fördermöglichkeiten (spezieller) formaler Qualifikationen** über die Vermittlung von Teilqualifikationen gar **nicht bewußt.** (b) Er besitzt nicht das **pädagogische Know How,** gegebene Informationen von den Lernenden zur Erreichung allgemeiner (Standardset) und spezieller formaler Qualifikationen gezielt verarbeiten zu lassen. (c) Aus verschiedenen Gründen herrscht **Zeitdruck.** (d) Die **Lernumwelt hinsichtlich des Lernprozesses ist nicht förderlich** und wirkt vielmehr kontraproduktiv. (e) Die **curricularen Grundlagen,** die für jeden institutionalisierten Qualifizierungsvorgang eine unabdingbare Voraussetzung darstellen, sind mangelhaft oder unzureichend, weisen keine aufbauende Struktur der Teilqualifikationen auf oder werden vom Lehrenden kaum oder überhaupt nicht beachtet, weil sie keine **pädagogische Steuerungsfunktion** besitzen. (f) Der Lehrende erblickt in der Freisetzung allgemeiner und spezieller formaler Qualifikationen durch Pädagogisierung **unnötigen Luxus,** weil er nicht weiß, daß sie sich nicht während, sondern erst nach der ("abgeschlossenen") Qualifizierung rechnen (Pädagogisierungseffekt als Produktionsfaktor!).

## 2. BILDUNG

Bis jetzt wurde explizit nie von Bildung und somit auch nicht von Allgemeinbildung und beruflicher Bildung (sie wird mit Berufs (aus)bildung, Berufsvorbildung und Berufserziehung gleichgesetzt) gesprochen. **Bildung als schulisches Produkt** wird als eine veränderbare Ausgangsgröße gesehen, die jeden Menschen befähigen soll, eine eigenständige Lebensbewältigung sinnerfüllt und in sozialer Verantwortung zu praktizieren.

Bildung als Prozeß ist ein lebenslanger Vorgang, der durch geistige Auseinandersetzung mit Beobachtungen, Ereignissen und subjektiven Erfahrungen unterschiedlichster Art in Gang gehalten wird und die ursprünglich erreichte Bildung somit anreichern und/oder korrigieren kann.

Nach MENZE (1983) ist Bildung ein sich nach konkreten gesellschaftlichen, ökonomischen und institutionellen Bedingungen wandelnder **sozialpraktischer und dynamischer Begriff**, den jede Erwachsenengeneration für ihre heranwachsende Generation unter dem Aspekt grundsätzlicher Revisionsbedürftigkeit (vgl. die ähnliche Vorgangsweise bei der permanenten Aktualisierung eines Curriculums) immer aufs neue zu prüfen, zu deuten und gegebenenfalls inhaltlich zu modifizieren hat. Abänderungen müssen letztlich **immer dem Leben der Menschen dienen**, damit diese in einer Welt konkreter Anforderungen bestehen können. Was am Bildungsbegriff immer unveränderlich bleiben wird, ist die Forderung, daß sich menschliches Dasein nie in bloßen Funktionen erschöpfen darf. So erscheint eine Verpädagogisierung des Lebens nur dann gerechtfertigt, wenn hiefür ein klarer und **aktueller Bildungsbegriff** vorliegt. Unter Beachtung rezenter Anmerkungen zum Bildungsbegriff - auch aus der Sicht der Technologieentwicklung (vgl. BALLAUF 1986, KIELBASSA 1984, MAIER 1986, ROLFF 1986, WILMS 1986) - werden im folgenden **drei Leitziel-Pakete** für das Bildungssystem vorgestellt, die **zur aktiven Zukunftsgestaltung** des Menschen in Gesellschaft und Wirtschaft ihren Beitrag leisten sollen.

## 2.1 Drei Leitziel-Pakete als verbindlicher Orientierungshorizont

### 2.1.1 Wissensorientiertes Leitziel-Paket

Heranwachsende Menschen sollen u.a. befähigt werden

1. zur selbständigen und kritischen Wissensaneignung in und außerhalb des Bildungssystems nach Vermittlung eines soliden und zugangsverschaffenden Orientierungswissens zur Erschliessung fundamentaler Lebensbereiche,

2. zu Selbständigkeit im freien und transzendentierenden Denken sowie zum Vermeiden einseitigen und selbstbezogenen Denkens,

3. zum Erkennen der Vieldimensionalität und Verflochtenheit von Ereignissen und zum Erklären derselben durch dimensionsübergreifendes Denken,

4. zu konstruktiver Kritik und Selbstkritik,

5. zum Wahrnehmen, Einordnen und selbständigen Bewerten neuer Informationen bei zunehmender Informationsdichte und raschem Wandel der Lebensbedingungen,

6. zum Praktizieren absichtlich herbeigeführter Eigenerfahrungen (Primärerfahrungen) in verschiedensten Lebensbereichen bzw. Bezugsfeldern, um durch Vergleich mit sterilen Sekundärerfahrungen gegebenenfalls dieselben relativieren oder korrigieren zu können,

7. zum Erkennen und Respektieren des Endes der Verbindlichkeit des eigenen Wissens und der eigenen Einsicht und

8. zur Erhaltung intellektueller Anstrengungsbereitschaft bzw. Kontinuität des Lernens in unterschiedlichen Lebensbereichen bzw. Bezugsfeldern.

### 2.1.2 Handlungsorientiertes Leitziel-Paket

Heranwachsende Menschen sollen u.a. befähigt werden

1. zum Erkennen von Ursachen und Wirkungen in größeren Zusammenhängen, damit sie verantwortungsbewußt handeln können,

2. zur mündigen Teilnahme an mitmenschlichen und sachlichen Aufgaben in unterschiedlichen Bezugsfeldern,

3. zur Vollbringung individuell optimaler Leistungen (auch in Selbstlosigkeit),

4. zur angemessenen Rückgabe gesellschaftlicher Investitionen als individueller Beitrag zur gesellschaftlichen Fortentwicklung,

5. zum Erkennen und Respektieren der Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit von Solidarität zwischen Menschen und Generationen innerhalb eines Gemeinwesens, um danach zu handeln,

6. zur Befreiung von Hörigkeit gegenüber fremden Beeinflussungen,

7. zur selbstverantwortlichen Gestaltung des eigenen Lebensplanes, wobei Einzelegoismen in ein angemessenes Verhältnis zu gesellschaftlichen Erfordernissen (z.B. Notwendigkeit und Schutz der Familie) zu bringen sind,

8. zum Erkennen und Respektieren des Zusammenhanges von Rechten und Pflichten, Anspruch und Leistung, um danach zu handeln,

9. zum Treffen eigener Entscheidungen unter weitgehender Respektierung der Entscheidungen anderer im Sinne eines Kompromisses,

10. zum Praktizieren sozialer Verantwortung im Umgang mit Wissen, Medien und Techniken, weil sie als kulturelle Instrumente des Menschen die Gefahr der Normierung von Sinneswahrnehmungen, die der Beschneidung von Erfahrung, die der Beschränkung von Verantwortlichkeit, die sprachlicher Einseitigkeit und die reduzierter Kreativität in sich bergen, und

11. zur Beschäftigung mit selbstgesetzten Zielen, um sich damit vorübergehend selbst aus der Alltäglichkeit herauszuführen.

### 2.1.3 Arbeitsorientiertes Leitziel-Paket

Heranwachsende Menschen sollen u.a. befähigt werden

1. zur Einsicht, daß berufliche Arbeit als Tätigkeit des einzelnen zur Sicherung des gegenwärtigen Lebensstandards notwendig ist und/oder Arbeit als gesellschaftlich wertvoll anerkannt wird;

2. zur Einsicht, daß berufliche Arbeit im Leben erwerbsfähiger Menschen im allgemeinen lebensqualitätsregulierende Funktionen einnimmt, beispielsweise bestimmt sie den Lebensstandard, den kulturellen Anspruch, den Tagesablauf, gestattet das Erleben von Freizeit, gibt das Gefühl des Gebrauchtwerdens, erweitert Kommunikations- und Erfahrungsmöglichkeiten, verhindert Depression, Resignation, Verlust von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl, politische Radikalität und Kriminalität;

3. zur Einsicht, daß eine gediegene Erstausbildung, relativ unabhängig von der ausbildungsmäßigen Rechtskonfiguration, für den Verbleib im Beschäftigungssystem günstigere Voraussetzungen ergibt, als wenn eine Jungarbeitertätigkeit ausgeübt wird;

4. zur Einsicht, daß trotz technologischer Entwicklung professionelle Arbeit auch erforderlich sein wird, wenn die Arbeitszeit für den einzelnen kürzer ausfällt. (Eine Verkürzung der Arbeitszeit verringert weder die "objektive" Bedeutung von Arbeit für jeden einzelnen noch kann daraus abgeleitet werden, daß dadurch das Qualifikationspotential kleiner werden könnte. Dies hängt vielmehr von der favorisierten Arbeitsorganisation ab. Wie es ein Grundrecht auf Bildung gibt, müßte es zur lebensqualitätregulierenden Funktion der Arbeit (analog dazu) ein prinzipielles Recht auf berufliche Arbeit geben;

5. zur Mitgestaltung und Humanisierung der Arbeitsplätze;

6. zum Praktizieren eines definierten Handlungspotentials, das ein hohes Ausmaß an Dequalifikationsprophylaxe aufweist, aus dem je nach Bedarf einzelne Teilqualifikationen oder beliebige Verknüpfungen davon in erwünschter Qualität ausgeführt werden können und

7. mit dem Produkt von Arbeit angemessen umzugehen.

## 2.2 Allgemeinbildung und berufliche Bildung

In der Regel kann eine bestimmte Anzahl von (allgemeinen) formalen Qualifikationen kognitiver, affektiv-sozialer und psychomotorischer Art über beliebige materiale Teil- bzw. Gesamtqualifikationen durch geeignete Pädagogisierung planmäßig sukzessive freigesetzt und gefördert werden, wodurch **inhaltsakzentuierte formale Standardsets** entstehen. In dieser pädagogisch machbaren Möglichkeit wurde insbesondere von Berufspädagogen die sogenannte "neue Allgemeinbildung" (vgl. BARGIL u.a. 1982, PICHLER 1984) erblickt, die auch zu einem allgemeinen Unterrichtsprinzip (vgl. DUFFEK 1984) erhoben werden sollte. Nach Auffassung des Verfassers gibt es jedoch (zusätzlich) eine Reihe von Gesamtqualifikationen, die dem Begriff von Allgemeinbildung zugeordnet werden können, und zwar die **schulische Elementarbildung** und die **schulische Allgemeinbildung,** die aufeinander aufbauen und im folgenden kurz behandelt werden:

**(1) Schulische Elementarbildung im Primarschulbereich** für alle Heranwachsenden

Darunter ist eine "repräsentative", relativ stabile und auch gesellschaftlich sanktionierte Auswahl kultureller Bereiche in Form eines sich allmählich ausdifferenzierenden Fächerkanons zu verstehen, in dem die traditionellen Kulturtechniken neben anderen Elementarbereichen von besonderer Bedeutung sind.

**Tab.2: Anthropologisch fundiertes "Fach"-System nach NICKLIS (1980)**

**Natürliche Wirklichkeitsbereiche**

| | ZUHANDENES | GEDACHTES | GEMACHTES | BEZEICHNETES | ERLEBTES |
|---|---|---|---|---|---|
| Summarische inhaltliche Zuordnungen | Anorganisch: Materie, Energie<br>Organisch: Struktur und Aktionen aller Lebewesen - menschlicher Gehirne | Theoretische Systeme, wissenschaftliche Probleme kritische Argumente (Denkgesetze) | Künstlich Geschaffenes menschlicher Kreativität (z.B. Maschinen, Bücher, Institutionen) | Wissen im objektiven Sinn, auf materiellen Trägern aufgezeichnetes kulturelles Erbe | Bewußtseinszustände, subjektives Wissen, Erfahrung von Wahrnehmungen, Denken, Emotionen, Pläne, Absichten, Träume, Erinnerungen |
| Prototypische Schulfächer | Chemie, Physik, Biologie, Geologie, Physiologie, Verhaltenslehre | Mathematik, Logik, Logistik | Werkunterricht, Kunstunterricht, Organisationslehre | Mutter- und fremdsprachlicher (Literatur-) unterricht | Ausdruckskunde, Religion, Ethik |
| Kennsatz | Dieses hier ist dies und hängt so zusammen (ist so zu erklären) | Dies ist logisch zwingend (evident) | Dies funktioniert so und so und man kann dieses damit machen | Es bedeutet dies; es ist so zu verstehen | Es wird so unmittelbar erlebt, wahrgenommen, bewertet |
| Zusammenhang von | Ursache und Wirkung | Prämissen und Konklusion | Mittel und Zweck | Zeichen und Bezeichnetes | (Erlebnis) Sinn und Wert |

**(2) Schulische Allgemeinbildung als vorberufliche Bildung auf der Sekundarstufe 1** für alle Heranwachsenden

Sie ist als **Fortführung und inhaltliche Anreicherung des Elementarkanons** zum Erzielen eines soliden und zugangsschaffenden Orientierungswissens (s. Tab. 2) konzipiert, wodurch es dem Heranwachsenden gelingen soll, nicht nur fundamentale Lebensbereiche für sich zu erschließen. Durch die Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden Kultur lernt der Heranwachsende auch seine Stärken und Schwächen, seine Interessen und Abneigungen kennen. Schulische Allgemeinbildung ist **potentiell berufsbildend**, weil sie Zugangsvoraussetzungen zur eigenständigen Wahl einer kulturellen Schwerpunktsetzung auf der Sekundarstufe 2 als Ausgangspunkt für spätere Verdienstmöglichkeiten schaffen kann, wodurch ihr Charakter eindeutig nicht zweckfrei ist.

"Während beispielsweise Mathematik für den künftigen Ingenieur oder Kaufmann berufsvorbereitenden Charakter trägt, leistet dasselbe Religion für den späteren Theologen oder Musik für den künftigen Musiker. Die entscheidende Frage, welche Schulfächer als nicht berufsrelevant anzusehen sind, kann erst zu einem Zeitpunkt angegeben werden, wo die Realisierung der Entscheidung für die Ausbildung in einem bestimmten menschlichen Daseinsbereich erfolgt oder bereits als Beruf abgeschlossen worden ist" (SCHWENDENWEIN 1980). "Für den Apotheker ist Latein Berufswissen, für den Schneider Allgemeinwissen oder Hobby" (GOLAS 1982).

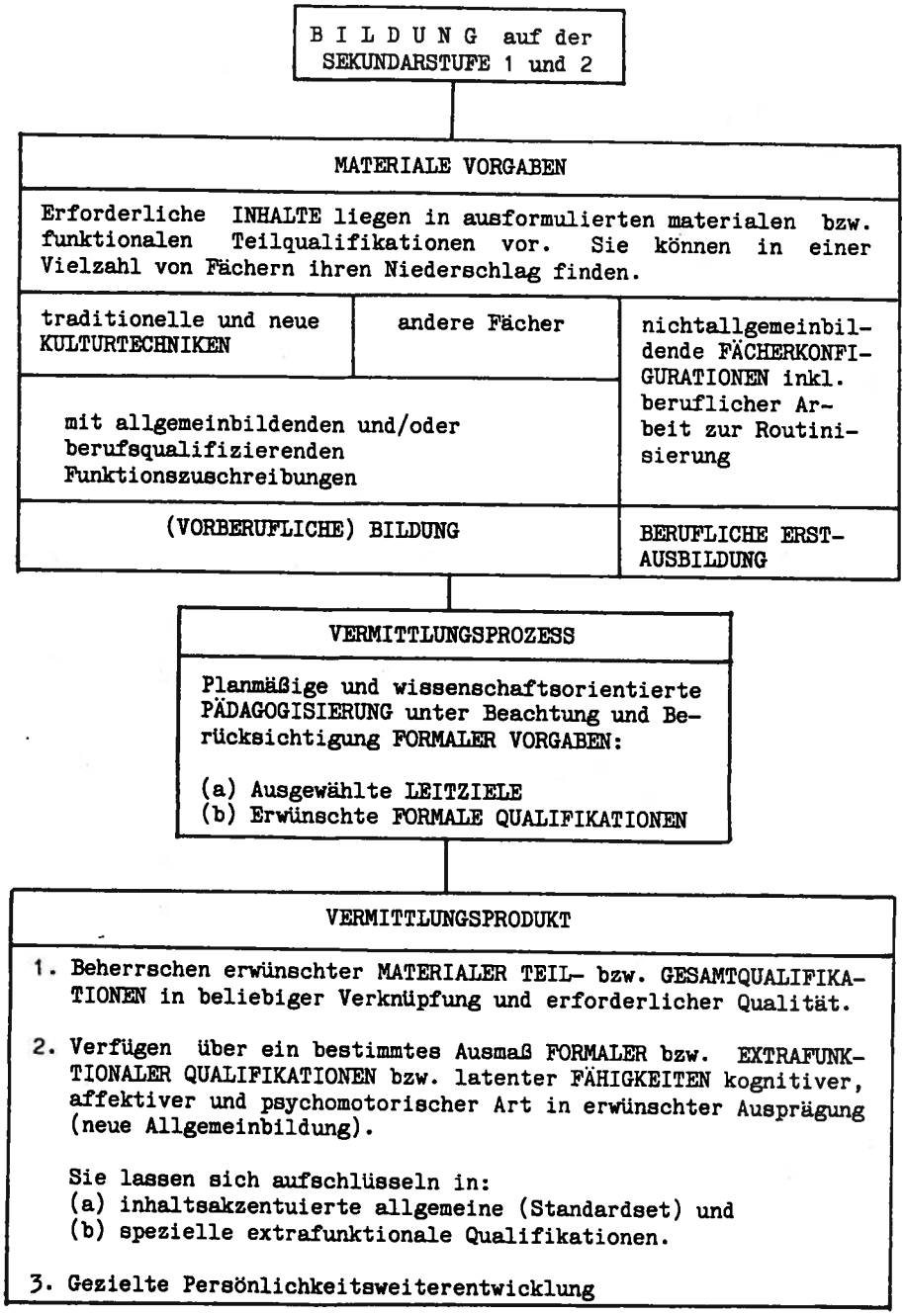
**(3a) Schulische Allgemeinbildung als vorberufliche Bildung auf der Sekundarstufe 2** für einen Teil der Heranwachsenden

Sie umfaßt die Fortführung schulischer Allgemeinbildung (der Sekundarstufe 1) mit Anreicherung neuer Kulturtechniken inklusive Wahlmöglichkeiten (kulturelle Schwerpunktsetzungen).

(3b) **Berufliche Erstausbildung auf der Sekundarstufe 2** für den restlichen und größeren Teil der Heranwachsenden

Sie ist charakterisierbar durch **partielles Fortführen schulischer Allgemeinbildung** (der Sekundarstufe 1), die gegebenenfalls unterschiedliche Funktionszuschreibungen (allgemein und/oder berufsqualifizierend) erhalten können, durch Anreicherung mit **neuen Kulturtechniken** und durch **variierende nicht-allgemeinbildende Fächerkonfigurationen** inklusive **einschlägiger (beruflicher) Arbeit** zu Routinisierung, die entlohnt wird. Unter solchen Gesichtspunkten gibt es viele unterschiedliche kulturelle Schwerpunktsetzungen, die nach Abschluß beruflich genützt werden können (s. Abb. 1).

**Abb. 1: Bildung auf der Sekundarstufe 1 und 2**



**Berufliche Bildung**, auf welcher Ebene sie auch stattfindet, ist **prinzipiell dual**, weil zur Erzielung einer letztlich praxisorientierten Gesamtqualifikation zu den in Frage kommenden didaktischen Lernorten immer der unikative didaktische Lernort **Arbeitsplatz oder ein Äquivalent** miteinbezogen werden muß und aus der Ausbildungssituation heraus Gegenstand einer eingehenden Reflexion sein sollte. Wer sich einer solchen unterzieht, sollte nach Abschluß derselben in der Lage sein, ausbildungsentsprechende Arbeitsplatzanforderungen souverän erfüllen zu können, nachdem vielleicht auch eine **kürzere oder längere Einarbeitungszeit** dem neuen Mitarbeiter zugestanden worden ist (vgl. SCHWENDENWEIN 1974). Im Prinzip dürfte sich der Qualifizierungsvorgang zum Erwerb beruflicher Gesamtqualifikationen nicht von jenem zum Erwerb schulischer Allgemeinbildung unterscheiden. Diese Aussage berührt nicht die Verrichtung konkreter und bereits erlernter Handlungsvollzüge eines vollwertigen Mitarbeiters am Arbeitsplatz, der noch in einem Ausbildungsverhältnis steht.

**Qualifizierungsbeinträchtigungen** (vgl. 1.3.2) materialer und formaler Art sind zwar grundsätzlich an allen didaktischen Lernorten möglich, doch können sie von unterschiedlichem Ausmaß sein, weil der **institutionelle Standort didaktischer Lernorte** aufgrund seiner konkreten Voraussetzungen, Bedingungen und Anforderungen die Qualifizierung des Heranwachsenden entscheidend beeinflußt. Je heterogener die didaktischen Umstände im Qualifizierungsvorgang zur Erreichung einer bestimmten Gesamtqualifikation nun sind, desto wahrscheinlicher wird es, daß insbesondere **formale Qualifizierungsdefizite** unterschiedlichster Art auftreten und sich somit zwangsläufig eine Unterscheidung zwischen Allgemeinbildung und beruflicher (Erst-) Ausbildung in vielen Punkten ergeben muß (s.Tab.3), weil die mehr oder weniger stark **variierende Gegenständlichkeit** sowohl auf die freigesetzte formale Qualifikation als auch auf den **Pädagogisierungsgrad der Vermittlung** abfärbt. Berufliche Bildung kommt im großen und ganzen durch institutionelle Forderungen und Restriktionen unterschiedlichster Art zustande.

Aus dieser Perspektive ist es vielleicht zu verstehen, wenn DEHNBOSTEL u.a. (1985) meinen, die (Entwicklung und) Förderung formaler Qualifikationen bloß über **allgemeinbildende Gegenstände** laufen zu lassen. Würde nun tatsächlich ein solcher Weg mit seinen qualifizierungsreduzierenden Auswirkungen bezüglich späteren Be-

rufsvollzuges eingeschlagen werden, dann führt dies zu einem pädagogischen Rückfall, weil über allgemeinbildende Gegenstände, die im Ausbildungsbereich in der Regel auch zusätzlich **berufsqualifizierende Funktionszuschreibungen** erhalten (vgl. DEHNBOSTEL u.a. 1985), eine Reihe spezifischer formaler Qualifikationen auch durch optimale Pädagogisierung nicht freigesetzt werden können (vgl. 1.2.). Soll dies aber geschehen, dann muß dies auch über jene in Frage kommenden Gegenstände und Inhalte, die als nicht allgemeinbildend eingestuft werden, erfolgen (vgl. dazu auch SCHWENDENWEIN 1982). Daraus ergibt sich - und nun mit KELL (1985) - ein **Plädoyer für die Pädagogisierung aller berufsbezogenen Qualifizierungsprozesse als Input**, um damit insbesondere spezielle formale **(extrafunktionale) Qualifikationen als Output** zu erhalten. "Das methodische Vorgehen erhält damit eine zentrale Bedeutung in Hinblick auf die künftigen Anforderungen ..... In diesem Zusammenhang sind **teilnehmeraktivierende Methoden** (des Pädagogischen Verarbeitungslernens, Anm.d.Verf.) besonders geeignet.

**Tab. 3: Wesentliche Unterschiede zwischen Allgemeinbildung und beruflicher Erstausbildung**

| MERKMAL | ALLGEMEINBILDUNG | ERSTAUSBILDUNG |
|---|---|---|
| 1. Exemplarisches Aufgreifen aller fünf anthropologischen Wirklichkeitsbereiche | ja | nein |
| 2. Austauschen oder Streichen eines Gegenstandes in der verbindlichen Fächerkonfiguration | eher selten | häufig(er) |
| 3. Modifizieren, Austauschen oder Streichen von Lehr-Lernzielen (Teilqualifikationen) innerhalb eines Gegenstandes | selten | häufig(er) |
| 4. Relevanzwandel von Teilqualifikationen (existentiell, ergänzend) innerhalb eines Gegenstandes | selten | häufig(er) |
| 5. Veränderung des Ausmaßes zwischen Fundamentum und Additum innerhalb von Teilqualifikationen | selten | häufig(er) |
| 6. Bezahlte Arbeitsleistungen in Ernstsituationen (Schüler als Arbeitnehmer) oder Schüler als Mitarbeiter | nie | immer |
| 7. Große Verantwortung gegenüber Mitmenschen Maschinen, Geräten, Werkzeugen und Materialien | kaum | i.d.R. immer |
| 8. Arbeitsorientierte Wertvorstellungen für professionelles Handeln | selten | häufig |
| 9. Wechsel zwischen institutionellen Lernorten (z.B. Schule, Betrieb etc.) im Rahmen eines Lehr-Lernverbundes | nie | immer |
| 10. Wechsel zwischen didaktischen Lernorten bzw. lernortimmanenten Funktionsstellen | trotz Vorhandenseins umgehbar | bei Vorhandensein kaum umgehbar |
| 11. Ausstattungsunterschiede zwischen institutionellen Lernorten | nicht so folgenschwer | folgenschwer |
| 12. Individuelle Bewältigung unterschiedlicher Sozialisationsbereiche | Schonraum mit gleichaltrigen Gleichberechtigten | heterogenes Umfeld mit Ungleichaltrigen unterschiedlichen Ranges und Schonraumes |
| 13. Geltungsbereich der Unterrichtsprinzipien | total | partiell |
| 14. Leitziele für die Vermittlung curricularer Richt-, Grob- und Feinziele vorhanden | ja | partiell/überhaupt nicht |
| 15. Elaborierte Lehr-Lernziele vorhanden | ja | partiell/überhaupt nicht |

## Fortsetzung Tab 3

| MERKMAL | ALLGEMEINBILDUNG | ERSTAUSBILDUNG |
|---|---|---|
| 16. Ausbildungspaß | nicht vorhanden | wäre nötig |
| 17. Einsatz unterschiedlichster Inputformen | realisierbar | nur partiell realisierbar |
| 18. Einsatz unterschiedlichster Informationsverarbeitungsformen | realisierbar | nur partiell realisierbar |
| 19. Pädagogische Qualifikationen der personalen Funktionsträger | homogener | heterogener |
| 20. Ausmaß der Pädagogisierung der Qualifizierungsvorgänge | größer | kleiner |
| 21. Zeitdruck | eher gering | eher groß |
| 22. Bedeutung des Detailwissens und Könnens | geringer | größer |
| 23. Bedeutung umstandsangepaßter Handlungsroutine | nicht gefragt | nur partiell erkannt |
| 24. Relevanz der Prüfaufgaben | wird kaum deklariert | existentiell oder ergänzend |
| 25. Charakter der Prüfaufgaben | fast nur theoriebezogen | theoretisch und praktisch |
| 26. Erwünschter Leistungsstandard | bezugsgruppenorientiert | erfordernisorientiert |
| 27. Kontrolle während des Qualifizierungsprozesses | Lehrer und Schulaufsichtsorgane | verschiedene personale Funktionsträger (inkl. Ausbildungsleiter, Vorgesetzte, Arbeitsinspektor) und Schulaufsichtsorgane |
| 28. Rechtliche Grundlagen | SCHUOG 1962 idgF<br>SCHUG 1974 idgF<br>etc. | SCHUOG 1962 idgF<br>SCHUG 1974 idgF<br>Arbeitsrechtliche Vorschriften<br>Arbeitsschutz-Vorschriften<br>Dienstnehmerhaftpflichtgesetz<br>Versicherungspflicht<br>BAG 1978 und lehrberufsbezogene Ausbildungsvorschriften etc. |
| 29. Selektion | nur nach versuchter Förderung | wird unterschiedlich praktiziert |

Diese fördern (beispielsweise, Anm.d.Verf.) Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit, die Kommunikationsfähigkeit und die sozialen Fähigkeiten; sie verbessern zudem die Motivation und die Leistungsbereitschaft der Lernenden. Darüber hinaus wird der Lernerfolg wahrscheinlicher und dauerhaft verankert" (STÖSSEL 1986). Besondere Beachtung während der Ausbildung ist den formalen Qualifikationen Selbständigkeit und Kooperationsfähigkeit zu schenken.

"Selbständigkeit entwickelt man jedoch nicht durch Auswendiglernen von Ablaufschemen, Kooperationsfähigkeit nicht durch das Büffeln von Verhaltensnormen. Nur das ständige Ausprobieren und das Nachdenken über die gemachten Erfahrungen helfen" (KAUNE 1987). Zusammenfassend läßt sich folgendes sagen:

"Die insbesondere durch technischen Wandel ausgelösten vielfältigen und komplexen Entwicklungsprozesse in der Wirtschaft verlangen von der **beruflichen Bildung** nicht nur fachliche Qualifikationsanpassungen, sondern die Konzentration auf die Bildung des gesamten Menschen. Es geht nicht nur um Können und Wissen des einzelnen, sondern ebenso um sein Wollen und seine Persönlichkeitsentwicklung. Berufsbildung darf nicht letztlich darauf zielen, Menschen darauf vorzubereiten, Teile von Systemen, Diener von Maschinen zu sein, sie zu ergänzen und Lücken zu füllen. Berufsbildung muß geschehen, **um Menschen zu befähigen,** Technik zu produzieren, zu nutzen und zu beherrschen, zum Wohle des zu schaffenden Werkes und der eigenen Entfaltung. Für die betriebliche Bildungsarbeit ist entscheidend, die Rolle des Betriebes als in diesem Sinn verantwortlichen Bildungsträger zu erkennen und immer wieder zu verdeutlichen, ohne ihre Bedarfs- und Praxisorientierung aufzugeben" (BRUMHARD 1987). Dabei darf nie vergessen werden, daß für institutionalisierte Bildung als Fundament der Persönlichkeitsentwicklung die Art der Inhalte (allgemeine, beruf liche etc.) zunächst gleichgültig ist, jedoch nie die **Qualität der pädagogischen Auseinandersetzung** mit denselben (vgl. HANTSCHK 1987, SCHMITZ 1987). Der vom Verfasser hier vertretene Bildungsbegriff repräsentiert keine Neuauflage oder Renaissance der klassischen formalen Bildungstheorie; er intendiert vielmehr die praktische Gleichwertigkeit zwischen materialen und formalen Qualifikationen in ihrer Interdependenz.

## 3. DIE LEHRLINGSAUSBILUNG CURRICULAR FUNDAMENTIEREN

Die Lehrlingsausbildung als Prototyp beruflicher Bildung versucht eine Vielzahl von Gesamtqualifikationen (Lehrberufen) zu vermitteln. Im Zuge wirtschaftlich-technologischer Dynamik können sich Teilqualifikationen bestimmter Gesamtqualifikationen (a) eher langsam oder (b) so schnell verändern, daß sie vielfach durch neue ersetzt oder (c) nur wenige gestrichen, aber relativ viele neue hinzugefügt werden müssen. Vor allem der **Fall (b)** kann zu unzulässigen Generalisierungen und Resignation bei Lehrenden in der beruflichen Bildung führen, besonders wenn man feststellen muß, daß gerade durchgeführte **berufs- und branchenspezifische Qualifikationsanalysen** zu jenen Zeitpunkten, wo ihre Ergebnisse in Ausbildungsgrundlagen und in die danach gestaltete berufliche Bildung einfließen und wirksam werden, teilweise oder ganz überholt sind. "Ein solcher Zeitraum liegt bei manchen technischen Berufen schon in einer Größenordnung von 4 Jahren und darunter" (SCHEDLER 1985). Trotz solcher Ereignisse darf es unter keinen Umständen zu folgenschweren Irritationen seitens des Ausbildungssystems kommen, indem man Zuflucht in der Forderung nach Vermittlung von mehr vager Allgemeinbildung und formalen Qualifikationen (vgl. BARGIL u.a. 1982, HORNER 1985, PICHLER 1986, SCHEDLER 1985) sucht. Man sollte auch in diesem Zusammenhang bedenken, daß die wirtschaftlich-technologische Entwicklung nicht immer linear verläuft und Perioden hoher Dynamik mit solchen geringer (er) wechseln. Wichtig ist das Bemühen, die Schere zwischen qualifikatorischen Erfordernissen und formulierten bzw. realisierten materialen Teil- bzw. Gesamtqualifikationen äußerst klein zu halten. Diese Notwendigkeit ist nur über curriculare Ausbildungsgrundlagen einlösbar (vgl. dazu auch FAHRTHEORETISCHES CURRICULUM 1986).

Es ist beinahe nicht zu glauben, daß beispielsweise im Bereich **beruflicher Weiterqualifizierung** Ausbildungscurricula (vgl. entsprechende Ausgaben des Deutschen Industrie- und Handelstages) erfolgreich eingesetzt werden, nicht hingegen in der Erstausbildung, wo sie am dringendsten gebraucht würden und am förderlichsten sind. Entschließt man sich, endlich einmal für jede zu vermittelnde Gesamtqualifikation **theoretische und praktische Ausbildungscurricula** zu konstruieren, dann ist dies sicher ein sehr aufwendiges Verfahren, das sich aber mittel- und langfristig

lohnt. Ergeben sich nämlich danach Veränderungen in der Gesamtqualifikation, dann können die untauglich gewordenen Sequenzelemente modifiziert, eliminiert oder durch neue ersetzt werden. Hat sich der erforderliche Qualifikationsumfang erweitert, sind dem Curriculum entsprechend neue Sequenzelemente in der Weise hinzuzufügen, daß der pädagogische Aufbau desselben erhalten bleibt (vgl. SCHWENDENWEN 1987). Es ist übrigens sehr unwahrscheinlich, daß sich innerhalb eines Jahres so viele Teilqualifikationen einer Gesamtqualifikation ändern, daß praktisch ein neues Ausbildungscurriculum zu schreiben wäre.

Daher sollte für verwandte Lehrberufe jeweils eine **Curriculumkommission** sowohl für theoretische als auch für praktische Ausbildungscurricula vorhanden sein, die die Qualifikationsentwicklung in ihrem Bereich ständig beobachtet und in **einjährigen Intervallen** (spätestens gegen Ende eines Schuljahres) notwendig gewordene curriculare **Revisionen** vornimmt. Dies ist dann technisch sehr leicht durchführbar, wenn Ausbildungscurricula in einem **Zentralcomputer** gespeichert sind. Korrigierende Zugriffsmöglichkeiten haben nur Mitglieder der Curriculumkommission. Ansonsten sollte jeder Lehrberechtigte oder Lehrer etc. die Möglichkeit des Abrufens besitzen. Damit hätte jeder Interessierte die jeweils aktuellen Ausbildungsgrundlagen zur Hand, die man sich auch ausdrucken lassen kann. Zweckmäßig wäre es, wenn es für jedes Ausbildungscurriculum eine Kurzfassung gäbe, die die Funktion eines **Ausbildungspasses** (vgl. SCHWENDENWEIN 1984) übernehmen könnte. Im Zuge eines traditionellen Lehrvertragsabschlusses hätte dies auch den Vorteil, daß beide Vertragspartner genau darüber informiert sind, welche Aufgaben während der Ausbildung zu erfüllen sind. Ein "ausgedruckter" Ausbildungspaß könnte als **aktuelles "Berufsbild"** dem Lehrvertrag angefügt werden. Abrufbare Ausbildungscurricula oder verkürzte Versionen (Ausbildungspässe) können den Lehrberechtigten darauf aufmerksam machen, daß seine betriebliche Ausstattung und sein Produktionsprogramm beispielsweise nicht mehr alle geforderten Teilqualifikationen vermitteln kann. Dieses festgestellte **Defizit** wäre vom Lehrberechtigten der Lehrlingsstelle zu melden, wodurch entweder eine zwischenbetriebliche Ausbildungsmaßnahme oder ein **programmierter Betriebswechsel im Ausbildungsverbund** vorzusehen wäre (vgl. 4.1.1).

Die Auswirkungen technologischer Innovationen innerhalb einer Gesellschaft beeinflussen u.a. den Menschen in seinem Bedürfnis

nach einer solchen beruflichen Bildung, die ihm grundsätzlich die Möglichkeit der **Verrichtung anspruchsvollerer Arbeit** garantiert (vgl. VALENTINI 1984). Dies ist aber nur möglich, wenn der Umfang einer festgesetzten Gesamtqualifikation im Vergleich zu heute gängigen größer ausfällt und über sie mehr und ausgeprägtere formale Qualifikationen beim Lehrling entwickelt und gefördert werden (vgl. auch BRAUN 1986). Eine Möglichkeit der **"Mehrfachqualifikation"** findet sich in der gesetzlich gedeckten **Doppellehre.** In ihr können Lehrlinge zwei Gesamtqualifikationen miteinander koppeln, wovon die eine beispielsweise einem **langsamen** und die andere einem **raschen Qualifikationswandel** unterliegt. Durch die Doppellehre braucht keine der Gesamtqualifikationen auf Berufsfeldbreite hin aufgebläht werden. Über sie können die erwünschten formalen Qualifikationen voll im Qualifizierungsprozeß entfaltet werden. Erleidet nun eine der beiden Gesamtqualifikationen nach ihrer Vermittlung einen größeren Bedeutungsverlust, dann ist auch der Verlust an **Qualifikationsvorrat** nicht so groß wie bei Gesamtqualifikationen mit Berufsfeldbreite. Weiters erhält die stabilere Gesamtqualifikation den **erworbenen Berufsstatus** ihres Inhabers und trägt vielleicht dazu bei, daß er durch geeignete Maßnahmen die selbstbeobachtete Qualifikationsverdünnung beseitigt.

## 4. DIE DOPPELLEHRE IM GEWERBLICHEN DUALSYSTEM

Die Doppellehre, die als gleichzeitige Ausbildung in zwei Einfachlehrberufen definiert ist, verleiht einem erfolgreichen Lehrling den Status eines **doppeltqualifizierten Arbeitnehmers** (vgl. auch BUNK 1982).

### 4.1 Verschiedene Perspektiven zur Betrachtung der Doppellehre

Im folgenden wird die Doppellehre nach fünf verschiedenen Gesichtspunkten dargestellt werden, und zwar unter dem Aspekt des Ausbildungsbetriebes, dem des Lehrlings, dem der daraus für Erwerbsbetriebe und Arbeitnehmer entstehenden Vorteile und unter dem der Berufsschule.

### 4.1.1 Aus der Sicht des Ausbildungsbetriebes

Möchte ein **potentieller Ausbildungsbetrieb** einen Lehrling ausbilden, dann ist es erforderlich, daß gemäß § 3a des Berufsausbildungsgesetzes (1969 idgF) ein Feststellungsverfahren mit Vornahme eines Lokalaugenscheines durch die Lehrlingsstelle unter entsprechender Mitwirkung der Kammer für Arbeiter und Angestellte durchgeführt und ein **Feststellungsbescheid** über das Vorliegen der Voraussetzung erlassen wird, ob der Betrieb oder die Werkstätte so eingerichtet ist und geführt wird, daß dem Lehrling die für die praktische Erlernung im Lehrberuf nötigen Fertigkeiten und Kenntnisse vermittelt werden können. Zur Prüfung der sachlichen Voraussetzungen wird als **Beurteilungsmaßstab** das **entsprechende Berufsbild** herangezogen. Die persönlichen Voraussetzungen werden dann als gegeben angenommen, wenn der potentielle Ausbildungsbetrieb über einen entsprechend einschlägig qualifizierten Lehrberechtigten oder Ausbilder verfügt. M.a.W.: Ein Betrieb wird dann zum Ausbildungsbetrieb, wenn er zumindest für die komplette Erlernung eines Lehrberufes alle ausstattungsmäßigen und personalen Voraussetzungen erfüllt, was mit dem Begriff **"totale Ausbildungswürdigkeit"** (SCHWENDENWEIN 1984) ausgedrückt wird. Diese muß **auch bei der Erlernung eines Doppellehrberufes** gegeben sein, d.h. eine Doppellehre kann nur in ein und demselben Ausbildungsbetrieb absolviert werden. Der Lehrberechtigte oder der Ausbilder muß die persönlichen Voraussetzungen für das Ausbilden in beiden Berufen nachweisen. Nach den erläuternden Bemerkungen zur Regierungsvorlage ist die gleichzeitige Ausbildung in (stark) verwandten Lehrberufen, deren Lehrzeit in vollem Ausmaß anzurechnen ist, deshalb nicht zulässig, weil die Ablegung einer Lehrabschlußprüfung und einer Zusatzprüfung offenbar weniger Schwierigkeiten bereitet als die gleichzeitige Ausbildung in zwei Lehrberufen. Die gleichzeitige Ausbildung von Doppellehrlingen bei verschiedenen Lehrberechtigten oder die Ausbildung eines Lehrlings in mehr als zwei Einfachlehren wurde im Berufsausbildungsgesetz deshalb nicht vorgesehen, weil man an der Erreichung des Ausbildungszieles zweifelte (vgl. KINSCHER 1979).

Die Feststellung der totalen Ausbildungswürdigkeit eines Betriebes scheint de facto **ein einmaliger Akt** zu sein, der sich sehr bald zu einem historischen Tatbestand entwickelt und offensichtlich zu späteren Zeitpunkten nicht mehr auf seine Berechtigung hin überprüft werden muß (vgl. auch PARTIK-PABLE

1986). Es stellt sich aufgrund geltender Berufsbilder überhaupt die Frage, ob man nach ihnen die totale Ausbildungswürdigkeit eines Betriebes feststellen kann. Geht man davon aus, daß ein Berufsbild das betriebliche Pendant zu einem schulischen Rahmenlehrplan (s. Tab. 4) darstellen soll, dann ist sein Elaborationsgrad äußerst gering, was auch das Vorliegen von Erläuterungen zum Lehrberuf erklärt.

**Tab. 4: Vermittlungsgrundlagen in Betrieb und Schule**

| BETRIEB | SCHULE |
|---|---|
| Berufsbild mit Erläuterungen zum Lehrberuf | Rahmenlehrplan |
| Betriebsinterner Ausbildungsplan mit Versetzungsplan | Eigenständiger Jahresplan |
| Qualifikationskatalog (Ausbildungspaß) | Lehrzielbank |
| Fachpraktisches Curriculum | Fachtheoretisches Curriculum |
| Aktueller Vermittlungsplan | Aktuelle Unterrichtsvorbereitung |

**Welche allgemeinen und speziellen formalen Qualifikationen** über die zu vermittelnden Teilqualifikationen einzelner zu erreichender Gesamtqualifikationen vom Lehrenden und Lernenden gemeinsam anzustreben sind, können **den Berufsbildern nicht entnommen** werden (vgl. auch HORNER 1985). Würde man ferner als "Betriebsbeurteiler" die derzeit geltenden Berufsbilder, die schon um die Mitte der achtziger Jahre von jedem vierten Lehrberechtigten als veraltet eingestuft worden sind (vgl. INFO 1985/1), nach subjektiver Interpretation derselben bei bereits approbierten Ausbildungsbetrieben rigoros anwenden, dann würde rund die Hälfte von ihnen ihre totale Ausbildungswürdigkeit verlieren (vgl. OIBF 1980), wobei noch anzumerken ist, daß sich **Berufsbilder als Minimalforderungen** verstehen (vgl. STEINRINGER 1985). Der Rückgang der Lehranfänger, Ausbildungsboykott und vielleicht auch Selbstselektion könnten dazu geführt haben, daß einige Jahre später bereits 39 % der Betriebe mit Lehrberechtigung keine Lehrlinge mehr ausbilden (vgl. INFO 1984/2), obwohl nach wie vor die Ausbildungsbereitschaft vieler Unternehmer vorhanden ist (vgl. RIEMER 1985).

Bestünden anstelle der Berufsbilder **fachpraktische Curricula**, dann würde sich der genannte Anteil noch wesentlich erhöhen. Unter der Annahme, daß jene Betriebe, die in Wirklichkeit keine totale Ausbildungswürdigkeit besitzen, grundsätzlich als Ausbildungsbetriebe in Betracht kommen, könnte man aufgrund ihrer eingeschränkten nichtpersonalen Voraussetzungen von **partieller Ausbildungswürdigkeit** sprechen (vgl. SCHWENDENWEIN 1984). Im Zuge von Struktur- und Produktenbereinigungen bzw. Marktanpassungsbemühungen wird es in Hinkunft überhaupt immer schwieriger, insbesondere modernste Ausbildungsbetriebe zu finden, die das gesamte Berufsbild zu vermitteln imstande sind. Das trifft auf die Einfachlehre und erst recht auf die Doppellehre zu. "Die Ausbildung in Gewerbebetrieben entspricht oft nicht den Qualifikationserfordernissen am Arbeitsmarkt ..., da in den Klein- und Mittelbetrieben, die häufig auf die Herstellung bestimmter Produkte oder der Bereitstellung bestimmter Dienstleistungen spezialisiert sind, der Lehrling nur mit einem schmalen Ausschnitt des beruflichen Tätigkeitsspektrums vertraut gemacht werden kann. Die Berufsschulzeit ist zu knapp, um diese Mängel kompensieren zu können" (INFO 1986/1).

Zur Abdeckung der Einfach- sowie auch der Doppelgesamtqualifikationen, gibt es grundsätzlich vier Varianten von **Ausbildungsverbunden**, wobei die Varianten B, C und D einen **programmierten Betriebswechsel** inkludieren, der bereits mobiles Verhalten beim Arbeitnehmer in seiner Ausbildungsphase hervorruft und die Notwendigkeit dieser Vorgangsweise einsichtig macht (s. Tab. 5):

**Tab. 5: Die vier Varianten des Ausbildungsverbundes**

| VARIANTE | KOMPONENTEN DES AUSBILDUNGSVERBUNDES |
|---|---|
| A | Berufsschule und Ausbildungsbetrieb A |
| B | Berufsschule, Ausbildungsbetrieb A und zwischenbetriebliche Einrichtung (z.B. Lehrbauhof, Serviceeinrichtung eines Spezialbetriebes) |
| C | Berufsschule, Ausbildungsbetrieb A und Ausbildungsbetrieb B |
| D | Berufsschule, Ausbildungsbetrieb A, Ausbildungsbetrieb B und zwischenbetriebliche Einrichtung |

Während die **Varianten A und** B in der Lehrlingsausbildung den **Regelfall** darstellen, kommen die Varianten C und D nur durch Zufall bei Lehrstellen- und/oder Lehrberufswechsel vor. § 13 Abs. 1c der Berufsausbildungsgesetznovelle 1978 schafft nach dem dazugehörigen Durchführungserlaß "die Möglichkeit, daß beispielsweise ein Lehrvertrag für die ersten beiden Lehrjahre bei einem Lehrberechtigten und ein Lehrvertrag für das letzte Lehrjahr bei einem anderen Lehrberechtigten vereinbart wird und bei Vorliegen der sonst geforderten Voraussetzungen die beiden Lehrverträge von der Lehrlingsstelle eingetragen werden." Erreicht der Lehrling das Ausbildungsziel im Erstbetrieb nicht, wird der zweite Lehrvertrag hinfällig.

Mehr als die Hälfte der österreichischen (Industrie-)Betriebe bildet keine Lehrlinge aus (vgl. KREJCI 1985), weil sie keine totale Ausbildungswürdigkeit besitzen, obwohl ein beachtlicher Teil von diesen sicher eine partielle Ausbildungswürdigkeit attestiert bekäme. Es ist daher nicht einzusehen, warum **Ausbildungsbetriebe mit Scheinausbildungswürdigkeit** Lehrlinge ausbilden dürfen und andere mit partieller Ausbildungswürdigkeit nicht, vor allem dann, wenn Varianten von Ausbildungsverbunden bei extensiver Gesetzauslegung praktizierbar wären. In einer Zeit, in der die Lehrlingszahlen absolut sinken und wegen wirtschaftlich-technologischer Innovationen und betrieblicher Spezialisierung die totale Ausbildungswürdigkeit zugunsten einer partiellen zusehends zunimmt, wäre es angebracht, fachpraktische Curricula für alle in Frage kommenden Gesamtqualifikationen zu konstruieren. Danach könnten jene Betriebe ausgesucht werden, die sich für einen **individuell programmierten Ausbildungsverbund**, der in seiner konkreten Fassung zwangsläufig auch vom Lehrling mitbestimmt wird, am besten für die **Realisierung von Einfach- oder Doppellehren** eignen, wodurch bisher ungenützte Möglichkeiten im betrieblichen Bereich einem guten Zweck zugeführt würden.

Dies ist natürlich leichter gesagt als getan, weil Betriebe eine wirtschaftsorientierte Dynamik aufweisen, wodurch sich ihre nichtpersonalen Ausbildungsvoraussetzungen auch bei partieller Ausbildungswürdigkeit ändern. Daher wäre es künftig nötig, nicht nur die curricularen Ausbildungsgrundlagen in einem **Zentralcomputer** - sein Standort ist von untergeordneter Bedeutung - zu speichern, sondern auch die **Teilqualifikationen von Gesamtqualifikationen**, die Betriebe mit partieller Ausbildungswürdigkeit ausbil-

dungsmäßig abdecken können. Gegen Ende eines Schuljahres hätten Lehrberechtigte oder Ausbildungsleiter die Pflicht, Abdeckungsveränderungen der Lehrlingsstelle bekannt zu geben, damit man u.a. den zwischen potentiellen betrieblichen Ausbildungsverbundpartnern unter Beachtung der Wünsche eines künftigen Lehrlings ausgehandelten Lehrvertrag prüfen kann. Die Varianten C und D des Ausbildungsverbundes werden im Zuge des Lehrvertragsabschlusses, das gilt für Einfachlehren genauso wie für Doppellehren, in der Regel mit dem Problem der **Überlappung von Teilqualifikationen** konfrontiert werden. Daher muß es in diesem Zusammenhang zu **interbetrieblichen Kontakten** kommen, damit die Vermittlungskompetenz eindeutig im Lehrvertrag festgehalten wird. Wenn der Ausbildungsverbund tatsächlich zum Wohle eines qualifizierten Berufsnachwuchses funktionieren soll, dann ist in jedem institutionellen Lernort des Verbundes unter möglichster Beachtung curricular Grundlagen bezüglich der Realisierung eines bestimmten Lehrvertrages ein jeweils **individuell zu erstellender betriebsinterner Ausbildungsplan,** der eben nur für einen bestimmten Lehrling Gültigkeit hat, zugänglich aufzulegen. Für zwischenbetriebliche Phasen können auch **standardisierte Ausbildungsmuster** praktiziert werden.

Der Großteil betrieblicher Ausbildung erfolgt nicht in Lehrwerkstätten oder -ecken, sondern ausschließlich am Arbeitsplatz, wo eine **Steuerung des Arbeitsanfalles** nur sehr schwer möglich ist. Für diesen Fall, in dem auch eine aufbauende Ausbildung in der Regel kaum möglich ist, sind fachpraktische Ausbildungscurricula, wenn ihre Sequenzelemente - im Gegensatz zu Ausbildungspässen, die nur curriculumentsprechend aufgelistete Teilqualifikationskürzel enthalten - relativ ausführlich dargestellt sind, hervorragende Grundlagen zur **Entwicklung von Modulcurricula,** d.h. die in einem bestimmten Sequenzelement enthaltene Teilqualifikation wird vom Lehrenden zu einem aktuellen Vermittlungsplan so aufbereitet, daß sie relativ isoliert (bloß unter Einbeziehung der unbedingt vorausgehenden Teilqualifikationen) vermittelt werden kann, was eine **hochwertige pädagogische Schulung des Lehrberechtigten oder Ausbilders** voraussetzt.

### 4.1.2 Aus der Sicht des Lehrlings

Die Möglichkeit des Abschlusses eines Doppellehrvertrages kann beim potentiellen Lehrling etwa vorhandene **Entscheidungskonflikte** bezüglich Berufswahl und Berufseinmündung minimieren oder überhaupt beseitigen, wenn Berufswahlalternativen mit gleicher Priorität vorliegen. Mit der **Doppellehre** kann in der Regel eine **umfangreichere Gesamtqualifikation** erzielt werden, obwohl diese stark variieren kann. Unterscheidet man zwischen zweijährigen **Kurzlehren** und drei- bzw. dreieinhalbjährigen (und vierjährigen) **Langlehren** (s. Tab. 6) - alle im Sinne von Einfachlehren gedacht, dann kann man davon ausgehen, daß in einer Kurzlehre weniger Teilqualifikationen vermittelt werden als in einer Langlehre. Der potentielle Lehrling kann im Rahmen der Doppellehre zwei Kurzlehren, zwei Langlehren oder eine Mischung davon kombinieren. Die Anzahl der Teilqualifikationen läßt sich bei kaum verwandten Lehrberufen einfach addieren, woraus ziemlich klar wird, daß derartige Langlehrkombinationen den größten Qualifikationsumfang besitzen. Dieser wird umso kleiner, je verwandter kombinierte Lehrberufe sind, weil praktisch gleiche Teilqualifikationen nur einmal gezählt werden.

**Tab.6: Verteilung (in %) der Einfachlehrberufsdauer sowie die der österreichischen Lehranfänger 1985 im Gewerblichen Dualsystem nach gewählter Ausbildungsdauer (vgl. Lehrlingsstatistik 1985, Lehrlings- und Jugendschutz 1986 und Lehrlinge in Österreich 1985)**

| Lehrberufsdauer in Jahren | Anzahl der Lehrberufe absolut | in % | gewählte Ausbildungsdauer männlich | weiblich | insgesamt |
|---|---|---|---|---|---|
| zwei | 29 | 12,9 | 0,5 | 2,4 | 1,2 |
| drei | 162 | 72,3 | 66,2 | 95,9 | 77,1 |
| dreieinhalb | 32 | 14,3 | 33,0 | 1,4 | 21,4 |
| vier | 1 | 0,5 | 0,3 | 0,3 | 0,3 |
| insgesamt | 224 | 100,0 | 32054 | 18415 | 50469 |

Die Dauer der Doppellehre wird formelmäßig ((Lehrzeit 1+ Lehrzeit 2)/2) + 1 Jahr) berechnet und die Relevanz dieser sehr zweckdienlichen Formel aber durch **Festlegung einer Maximallehrdauer von vier Jahren für Doppellehrlinge** teilweise unterlaufen. Die Kombination von Langzeitlehren mit jeweils dreieinhalbjähriger Dauer ergäbe formelgemäß eine Gesamtlehrzeit von viereinhalb Jahren, wodurch das Limit erheblich überschritten würde. Aber auch das Gegenteil tritt auf, wenn zwei Kurzlehren gleichzeitig begonnen werden, weil dann bloß eine dreijährige Gesamtlehrzeit für den Doppellehrling daraus resultiert. Damit ist die Aussage möglich, daß die **Kombination von Langzeitlehren** eindeutig zu einer Zeitersparnis in der Ausbildung für Doppellehrlinge führt und eine **optimale Nutzung der Maximallehrzeit** durch dieselben erfolgt. Dies kann von ihnen im Vergleich mit Einfachlehrlingen am gleichen Arbeitsplatz beobachtet werden, was auch ihre **Akzeptanz der längeren Ausbildungszeit** und **schwierigeren Ausbildungsbedingungen** erklären könnte.

Mit der Verkürzung der Arbeitszeit und damit auch der Lehrzeit - Lehrlinge sind Arbeitnehmer mit besonderem Status - ergeben sich unter dem Aspekt **gesteigerter Ausbildungserfordernisse** ernste Probleme, weil unter Beibehaltung der Dauer schulischer Ausbildung die betriebliche de facto eine Verkürzung erfährt, weshalb bei bestimmten Einfachlehren eine Verlängerung der Lehrzeit bereits erwogen wird (vgl. KEHRER 1986, LAMMEL 1986), wodurch auch die Formel zur Berechnung der Doppellehrzeit die ihr zukommende Bedeutung ohne Einschränkung zurückgewinnt. Unabhängig davon sollte ein **neuer Weg in der Lehrlingsausbildung** beschritten werden, der sich eine Individualisierung und damit gewisse Liberalisierung betrieblicher Ausbildung im Sinne einer **leistungsorientierten Alternativausbildung** zum Ziel setzt. In dieser Konzeption ist die vom Lehrling zu absolvierende Lehrzeit eine Funktion seiner Lernleistungen in Schule und Betrieb **unter Einschluß reiner Arbeitszeit** zur Entwicklung einer umstandsangepaßten Handlungsroutine. M.a.W.: Hat ein Einfach- oder Doppellehrling einerseits alle seine Teilqualifikationen laut Ausbildungspaß abgeschlossen und andererseits die für die angestrebte Gesamtqualifikation(en) nötige (verordnete) Mindestarbeitszeit, die von der Dauer der individuellen Lernphase (Vermittlungs- und Übungsphase) abgesetzt ist, erfüllt, dann darf er um Zulassung zur Lehrabschlußprüfung ansuchen.

**Doppellehren** nach traditioneller Ausbildung oder nach dem Konzept der leistungsorientierten Alternativausbildung eröffnen **leistungsstarken und leistungsmotivierten Jugendlichen** attraktive Ausbildungsmöglichkeiten, die einen Einstieg in Dualsysteme überlegenswert erscheinen lassen, womit einer **Auspowerung der Lehrlingsausbildung** endlich entgegengewirkt werden könnte (vgl. dazu auch RIEMER 1985).

Besonders das Konzept der leistungsorientierten Alternativausbildung könnte **Hochbegabte,** die üblicherweise vollzeitschulische Ausbildungseinrichtungen oder allgemeinbildende höhere Schulen auf der Sekundarstufe 2 bevorzugen, ansprechen, weil sie sich durch ein solches System nicht nur gefordert, sondern auch gefördert fühlen und das **Versprechen nach Förderung** von ihnen durch ein hohes Lerntempo und damit individuelle Lehrdauer auch eingelöst werden kann. Doppellehren nach traditionellem Ausbildungsmuster führen bei begabteren Lehrlingen genauso wie Einfachlehren zu **bestrafenden Reglementierungen,** weil sie aus subjektiver Sicht meistens nicht zu Unrecht als zu lang empfunden werden.

**Sektionsimmanente, sektions- und dualsystemeübergreifende** (eine Einfachlehre des Gewerblichen Dualsystems ist derzeit nicht kombinierbar mit einer aus dem Land- und forstwirtschaftlichen Dualsystem) **Doppellehren** (s. Tab. 7) stellen im allgemeinen höhere Anforderungen an Lehrlinge. Sie besitzen daher auch **mehr Prestige,** heben das Selbstwertgefühl der Lehrlinge, wenn sie sie erfolgreich abschließen. Doppellehren bewirken in unterschiedlichem Ausmaß **abwechslungsreiche und anspruchsvollere Lernprozesse,** die zu einem häufigen Perspektivenwechsel bei Lehrlingen führen und dadurch auch eine **günstigere Persönlichkeitsentwicklung** des jugendlichen Arbeitnehmers gewährleisten. Sie verleihen mit ihrer umfangreichen Gesamtqualifikation dem Lehrling eine relativ hohe berufliche Erwartungssicherheit, die mit **Ausbildungszufriedenheit** gekoppelt ist. Werden Doppellehren im Rahmen programmierter Betriebswechsel durchgeführt, dann ist das Erreichen branchenspezifischer Gesamtqualifikationen wahrscheinlicher als das nur betriebsspezifischer.

**Tab.7: Unterschiede in ausgewählten Merkmalen zwischen Gewerblichem und Land- und forstwirtschaftlichem (=Lfw) Dualsystem (vgl. auch ABC, Schwendenwein 1974 und 1984, Walzer 1986)**

| MERKMAL | GEWERBLICHES DUALSYSTEM | LFW DUALSYSTEM |
|---|---|---|
| 1. Dominierende Rechtsgrundlagen | Berufsausbildungsgesetz 1969 idgF; Schulorganisationsgesetz 1962 idgF; Schulunterrichtsgesetz 1974 idgF | Landarbeits- und Berufsausbildungsgesetz 1965 idgF und Ausführungsgesetze der Länder Lfw Berufsschulgesetz 1975 idgF und Ausführungsgesetze der Länder; Schulunterrichtsgesetz 1974 idgF (ab 1977 übernommen) |
| 2. Zahl der Lehrberufe | rund 225 | rund 10 |
| 3. Ausbildungsdauer | 2; 3; 3,5 und 4 Jahre | 3 Jahre |
| 4. Dominierender Lehrtyp | Fremdlehre mit Lehrvertrag | Heimlehre mit Lehranzeige |
| 5. Selbstrekrutierungsgrad | hoch | sehr hoch |
| 6. Doppellehre | möglich | nur Zweitlehre möglich |
| 7. Berufsschulpflicht | nur für Lehrlinge | für alle jugendlichen Arbeitnehmer |
| 8. Berufsschulanteil | länger | kürzer |
| 9. Zuständigkeit für betriebl. Ausbildung | Bundesministerium für Handel, Gewerbe und Industrie | Bundesministerium für Land und Forstwirtschaft |
| 10. Betriebsinterne Ausbildungspläne | notwendig | nicht vorgesehen |
| 11. Zwischenbetriebliche Ausbildung | möglich | nicht vorgesehen |
| 12. Mindestverwendungsdauer zw. Lehrabschluß und Meisterprüfung | 2,5 Jahre | 3 Jahre |
| 13. Hochschulzugang nach Lehrabschlußprüfung | über Besuch des gestuften Zweiten Bildungsweges (Vorbereitungs und Aufbaulehrgang bzw. Werkmeisterschule und Aufbaulehrgang) möglich vgl. BGBl.Nr. 371/1986 | über Besuch 4-jähriger Sonderformen (Höhere Lehranstalt für alpenländische Landwirtschaft bzw. für landwirtschaftliche Frauenberufe) möglich |

### 4.1.3 Vorteile für den Erwerbsbetrieb

Für den Erwerbsbetrieb sind Arbeitnehmer mit Doppellehrabschluß sicherlich solche, die eine **höhere Entlohnung** beanspruchen werden. Dennoch gibt es u.a. eine Reihe von nicht übersehbaren wirtschaftlichen Vorteilen für Arbeitgeber, die doppeltqualifizierte Beschäftigte bewirken:

(1) Im allgemeinen können Arbeitnehmer mit zwei Gesamtqualifikationen mit **mehr Tätigkeiten** betraut werden als mit einer, wodurch Arbeiten vielseitiger, interessanter, befriedigender und die Arbeitsmotivation verstärkt wird.

(2) Durch das umfangreichere und mit mehr und ausgeprägteren formalen Qualifikationen ausgestattete Qualifikationspotential ist bei einem doppelqualifizierten Mitarbeiter mit einem **höheren Ausmaß an Arbeitsautonomie** zu rechnen, was beispielsweise darin zum Ausdruck kommt, daß er detailliertere Planungen eines Projekts, die Organisation und Realisierung desselben eigenständig und eigenverantwortlich durchführen kann und auch betriebliche Zusammenhänge besser erfaßt, was sich letztlich auch in einer **qualifizierteren Mitsprache und Mitbestimmung** äußert.

(3) Sektionsübergreifende Gesamtqualifikationen von Beschäftigten können **beispielsweise größere Verkaufserfolge** im Bereich des Handels herbeiführen, weil ein Verkäufer mit "Installationsqualifikationen" Kunden adäquater beraten und bedienen kann als einer ohne dieselben.

(4) Nicht jeder Betrieb braucht im selben Ausmaß durchgehend Arbeitskräfte mit ein und derselben Gesamtqualifikation. Bei ungleichem Bedarf innerhalb eines Betriebes können doppeltqualifizierte Arbeitnehmer günstiger ausgelastet werden, wodurch sich **Anpassungsprobleme** aus betriebsspezifischen Erfordernissen heraus erheblich reduzieren lassen. Dadurch entfallen auch in der Regel Leerläufe und vorübergehende Beschäftigungen mit qualifikationsfremden Tätigkeiten. Auch Abhängigkeiten von anderen Firmen können eingeschränkt werden, wenn spezielle Arbeiten nicht mehr delegiert werden müssen, weil sie von Doppelqualifizierten, die auch beispielsweise noch alte Gesamtqualifikationen besitzen, verrichtet werden können. Stehzeiten und Unsicherheiten entfallen

somit. Zusammenfasend könnte man sagen, daß die Beschäftigung doppeltqualifizierter Arbeitskräfte zu einer **kostengünstigeren Produktion** beitragen kann, wodurch die Wettbewerbsfähigkeit eines Erzeugnisses angehoben wird.

(5) Ist einmal eine größere Anzahl von Arbeitnehmern mit Doppellehrabschluß auf dem Arbeitsmarkt vorhanden, kann auch die **betriebliche Arbeitsplatzsstruktur weitmaschiger** gehalten werden. Dadurch gelingt eine Prognose benötigter Fachkräfte wesentlich leichter als bisher, weil der Präzisierungsgrad erheblich niedriger ausfallen kann. Weiters können Umschichtungen und Produktionsänderungen innerhalb ein und desselben Betriebes leichter bewältigt werden. Außerdem ergeben sich für die Betriebsleitung **mehr Auswahlmöglichkeiten** zur Besetzung einer höheren Betriebsposition.

(6) Doppeltqualifizierte Arbeitnehmer können innerhalb der Belegschaft das **Stammpersonal** bilden, das eine geringe Fluktuation aufweist. Diese Möglichkeit ist eine wichtige Voraussetzung dafür, daß für künftige Doppellehrlinge mehr und unterschiedlich **doppeltqualifizierte Fachkräfte mit Ausbildungsfunktionen** betraut werden können (vgl. dazu auch KAILER 1985).

(7) Besonders Klein- und Mittelbetriebe können von Arbeitnehmern, die sich schließlich einer Anpassungsfortbildung (meist während der Arbeitszeit) unterziehen müssen, manchmal besonders stark belastet werden. Doppeltqualifizierte Arbeitnehmer werden nicht nur rechtzeitiger ihre **Qualifikationsdefizite** entdecken, sondern auch eigeninitiativ zu beheben versuchen, weil sie durch die größere Anzahl an geplanten Lernprozessen während ihrer Ausbildung mehr und ausgeprägtere formale Qualifikationen erworben haben (vgl. dazu auch SCHNEEBERGER 1986).

### 4.1.4 Vorteile und Verbesserungen für den Arbeitnehmer

Durch den Besitz einer Doppelqualifikation besteht für den **Erwerbstätigen** eine **Dequalifizierungsprophylaxe**, die ihn längerfristig gegen Verlust seines einmal erworbenen Berufsstatus schützt, und zwar auch bei Praktizieren einer **intra- und/oder interbetrieblichen Mobilität**; auch das Arbeitslosen-Risiko kann

dadurch ganz wesentlich verringert werden. Doppeltqualifizierte Arbeitskräfte haben gegenüber Einfachqualifizierten **größere innerbetriebliche Aufstiegschancen** und bessere Verdienstmöglichkeiten bei abwechslungsreicherer Tätigkeit, womit bei ihnen ein **angemesseneres Ausmaß an Arbeits- und Betriebszufriedenheit** erwartet werden kann. Sie können auch ihre subjektiven und objektiven Handlungsspielräume im Zuge der Arbeitsverrichtung erweitern, weil sie durch ihren vielseitigen Einsatz größeren Einblick und vermehrte Einsichtigkeit innerhalb des Betriebsgeschehens gewinnen.

Ein doppeltqualifizierter Arbeitnehmer, der zur Zufriedenheit seines Arbeitgebers Leistungen vollbringt, kann damit rechnen, daß er als **"investitionswürdig"** für die Übernahme bestimmter Betriebs- und Ausbildungsfunktionen befunden wird. Weiters kann er sich gegen **Verdrängungstendenzen** auf dem Arbeitsmarkt durch Einfachqualifizierte mit günstigerer Vorbildung (z.B. Maturanten) besser behaupten als Andersqualifizierte. Durch die umfassendere Gesamtqualifikation ist auch eine entsprechend **beruflich orientierte Aufstiegsqualifikation wahrscheinlicher** und auch erfolgversprechender.

### 4.1.5 Aus der Sicht der Berufsschule

**Die Berufsschule als berufsbildende Pflichtschule hat die Aufgabe,** in einem berufsbegleitenden, fachlich einschlägigen Unterricht die grundlegenden theoretischen Kenntnisse zu vermitteln, die betriebliche Ausbildung zu fördern und zu ergänzen sowie die Allgemeinbildung zu erweitern (vgl. § 46 der 5. SCHULORGANISATIONSNOVELLE 1975). Die Berufsschulzeit umfaßt den Besuch von Pflichtgegenständen, Freigegenständen und unverbindlichen Übungen sowie Schulveranstaltungen unterschiedlichster Art und ist ein **Teil der bezahlten Arbeitszeit,** weil u.a. der Lehrling grundsätzlich den Status eines bevorzugten Arbeitnehmers hat. Um Politische Bildung, ausgewählte Kulturtechniken und facheinschlägige Qualifikationen im Zuge einer Einfachlehre vermitteln zu können, steht gegenwärtig der ganzjährigen Berufsschule **ein Berufsschultag pro Woche** und der lehrgangsmäßigen **acht Wochen pro Jahr** zur Verfügung. Mit Schuljahr 1984/85 wurden Leistungsgruppen (Normgruppe und Leistungsgruppe) in einem, zwei oder drei

Pflichtgegenständen des betriebswirtschaftlichen und des fachtheoretischen Unterrichts eingeführt. Für leistungsstärkere Berufsschüler erfolgt in der Leistungsgruppe eine Erweiterung und/oder Vertiefung des Bildungsangebotes nach Lehrplanregelungen. Während der Besuch des Förderunterrichts in den leistungsdifferenzierten Pflichtgegenständen verpflichtend ist, ist dies für nichtleistungsdifferenzierte nicht der Fall (vgl. 7. SCHULORGANISATIONSNOVELLE 1982, EDER & HORNER 1985, MATZNER 1984).

Wie die Dauer der fachpraktischen Qualifizierung aus pädagogischer Sicht eine Funktion der durchschnittlichen Lerngeschwindigkeit eines Lernenden, der Zahl der zu beherrschenden Teilqualifikationen in unterschiedlichsten Kombinationen und notwendiger "purer" Arbeitsphasen ist, so ist auch die fachtheoretische Ausbildung (in einer Einfachlehre) ein funktionales Produkt aus durchschnittlicher Lerngeschwindigkeit und der Zahl zu beherrschender Teilqualifikationen in unterschiedlicher Verknüpftheit.

Daher ist die Berufsschuldauer eine Variable, die unter Annahme einer "populationsorientierten" durchschnittlichen Lerngeschwindigkeit zur Zeitschätzung für das Beherrschen von Teilqualifikationen in der notwendigen Vernetztheit für jeden Einfachlehrberuf bzw. Einfachlehrberufsgruppe angemessen zu bestimmen ist. Mit Hilfe von Ausbildungscurricula ist dies sowohl im fachpraktischen als auch im fachtheoretischen Bereich eindeutig machbar. Die Bestimmung der Dauer des Berufsschulbesuches bei Doppellehren setzt das Wissen um die Dauer desselben in den zu kombinierenden Einfachlehrberufen voraus.

Gegenwärtig steht für den schulischen Qualifizierungsvorgang von Doppellehrlingen, die ja in zwei Lehrberufen fachtheoretischen Unterricht benötigen das der Gesamtlehrzeit entsprechende Zeitausmaß zur Verfügung. Wenn sich auch der Berufsschulunterricht bei Doppellehrlingen um jene Qualifikationen in einem der beiden Lehrberufe reduziert, die in beiden "gleich" sind, ist besonders in jenen Fällen mit einem erweiterten Ausmaß an Berufsschulzeit zu rechnen, in denen schon das BAG 1969 idgF bei Abschluß eines Doppellehrvertrages die eher geringe Verwandtschaft der kombinierten Lehrberufe zur Bedingung macht.

Gerade diesen "Grenzfällen" muß in Hinkunft vermehrtes Augenmerk zugewandt werden, um die Qualität der Ausbildung zu sichern und

negative Rückwirkungen auf die gesamte Institution "Doppellehre" auszuschließen.

Bei Lehrberufskombinationen, in denen die beiden gewählten Lehrberufe nicht nur stärker miteinander verwandt sind, sondern auch noch von den Lehrlingen häufig gewählt werden (siehe auch Tab. 8), kann es sein, daß sich durch den Besuch eigener Fachklassen mit integrierten Ausbildungscurricula das zeitliche Ausmaß im Vergleich zur Berufsschulzeit anspruchsvoller Einfachlehrberufe kaum oder überhaupt nicht unterscheidet. Dies vor allem dann, wenn sich die Berufsschule endlich von der Vermittlung fachpraktischer Qualifikationen zurückzieht, auch wenn dies der Gesetzgeber gegenwärtig nicht vorsieht.

Die Aufgabe der Berufsschule liegt nämlich primär in der Vermittlung ausgewählter Kulturtechniken, die teilweise auch fachtheoretische bzw. eindeutig berufsqualifizierende Züge annehmen können und vielleicht sogar müssen (z.B. Englisch für Kaufleute oder Mechaniker) und in jener fachtheoretischer Qualifikationen. Aus pädagogischer und lerntheoretischer Sicht sollten diese optimal gelehrt werden, damit durch pädagogisches Verarbeitungslernen (vgl. SCHWENDENWEIN 1987) die heute allseits gewünschte Höherqualifizierung in Zusammenwirken mit der betrieblichen Ausbildung erfolgen kann. Es soll und darf aber nicht Aufgabe der Berufsschule sein, auch gegebenenfalls bei Vorhandensein eines sehr großen Zeitkontingents, **fachpraktische Defizite**, die im Zuge betrieblicher Ausbildung (in größerem Ausmaß) bei einem Lehrling entstanden sind, wahrzunehmen, weil einerseits hiefür didaktisch optimale Lernorte und Funktionsstellen am institutionellen Lernort Betrieb vorgesehen sind und andererseits eine nicht mehr vorhandene **Ausbildungswürdigkeit** von Ausbildungsbetrieben ungewollt **verlängert** wird. Ist nämlich die totale Ausbildungswürdigkeit eines Betriebes nicht (mehr) gegeben, so ist unbedingt ein programmierter Betriebswechsel (vgl. dazu auch SCHWIMMER 1985) bzw. eine zwischenbetriebliche Ausbildungsmaßnahme lehrvertraglich zu fixieren. Damit braucht die Berufsschule als **manchmal ungeeigneter Ersatz für betriebliche Unzulänglichkeiten und Versäumnisse** nicht herangezogen werden (vgl. auch HORNER 1985 und INFO 1986/1). Solche Phänomene in einer von Rationalität und Effizienz geleiteten Lehrlingsausbildung gibt es dann nicht, wenn für Berufsschulen fachtheoretische und für Ausbildungsbetriebe fachpraktische Curricula mit einer **klaren Kompetenzverteilung**

vorliegen, die auch sonst noch eine Reihe positiver Wirkungen zeitigen können.

Die neben eigenen Fachklassen gegenwärtig für die Beschulung von Doppellehrlingen mit wenig oder überhaupt nicht verwandten Lehrberufskombinationen praktizierten schulorganisatorischen Modelle sind leider durch zwei nicht voneinander unabhängige Faktoren gekennzeichnet, nämlich (a) durch ein im Vergleich mit stärker verwandten Lehrberufskombinationen nicht größeres Ausmaß an zugebilligter Berufsschulzeit und (b) durch einen damit verbundenen Entfall eines relativ großen Ausmaßes an planmäßig gesteuerten und kontrollierten Qualifizierungsprozessen, die wesentlich zur Höherqualifizierung eines Doppellehrlings beitragen könnten. Diese Chance, die sich im späteren Erwerbsleben sowohl bei Arbeitgebern als auch bei Arbeitnehmern (wirtschaftlich) rechnen könnte, wird aus pädagogisch unbegreiflichen Gründen als schulorganisatorische Maßnahme wegen Zeitnot vertan. Das Zufallslernen wird damit geradezu provoziert und institutionalisiert, das nicht mit offenem Lernen zu verwechseln ist. Mittels Einstufungsprüfungen kontrolliertes Zufallslernen - oder ein solches im "Zuge des Überspringens einer Schulstufe" kann sich bei den meisten Doppellehrlingen zwangsläufig als materiales und insbesonders formales Qualifikationsdefizit auswirken, wodurch auch begabte(re) Jugendliche bewußt - aus bildungstheoretischer und somit wirtschaftlicher Sicht - geschädigt werden. Können also Doppellehrlinge wegen ihrer geringen Zahl nicht in eigenen Fachklassen im notwendigen Ausmaß unterrichtet werden, dann sind andere Organisationsformen, wenn sie tatsächlich nichts Gleichwertiges unter derselben Zeitbedingung liefern können, kein geeigneteres Mittel. Unter dieser wichtigen Perspektive muß eine doppellehrberufsspezifische Neuberechnung der Berufsschuldauer gesehen werden.
Wie sich dazu potentiell Betroffene äußern, war beispielsweise noch nie Gegenstand von Unternehmerbefragungen.

Alle scheinbar negativen Ergebnisse zur **Verlängerung der Berufsschuldauer** haben sich nämlich auf die Einfachlehre bezogen. 1979 stimmten noch 48 % der befragten Lehrlinge für eine Verlängerung der Berufsschuldauer in einem Ausmaß, das für die Doppellehre relevant wäre, allerdings nur unter der Bedingung, daß eine Intensivierung der Fachausbildung erfolge (vgl. SCHEDLER 1980). Die danach verstärkt einsetzende und unglückselig geführte Diskussion bezüglich Erweiterung einer vagen Allgemeinbildung im Berufs-

schulbereich führte schließlich 1985 dazu, daß eine zu diesem Zeitpunkt neuerlich durchgeführte Unternehmerbefragung so ausfiel, daß man auf den ersten Blick den Eindruck gewinnen könnte, daß überhaupt nur mehr ein Zehntel aller Ausbildungsbetriebe eine Ausweitung des Berufsschulunterrichts für sinnvoll halten (vgl. STEINRINGER & STEINER 1986).

Im Gegensatz zur veröffentlichten Meinung, Arbeitgeber würden prinzipiell gegen jegliche Ausweitung des Berufsschulunterrichtes sein, zeigen die Ergebnisse der durchgeführten Felderhebungen die Ausdifferenzierung der Stellungnahmen (vgl. Schedler 1980, Steinringer, Steiner 1986).

Die Lehrlinge selbst dürften überwiegend für eine Verlängerung der Berufsschuldauer sein (vgl. ÖIBF 1981, SCHERMAIER 1981), wobei einmal zugunsten allgemeinbildender Fächer (vgl. ÖIBF 1981, MITTEILUNGEN 1982/2) und ein anderes Mal zugunsten fachkundlicher Gegenstände (vgl. FESSEL 1981 zit.n. STEINRINGER & STEINER 1986) votiert wird. Alle diese Untersuchungen ergeben für die doppellehrberufsspezifische Verlängerung der Berufsschuldauer wenig verläßliche und brauchbare Hinweise.

Abschließend sei noch die Anmerkung erlaubt, daß möglicherweise eine weitere Zunahme von Doppellehrlingen sowohl unter Berücksichtigung derzeitiger Leistungsdifferenzierung als auch unter jener kaum oder überhaupt nicht verwandter Lehrberufskombinationen mit variierender Dauer des Besuches der Berufsschule selbst keine ernsteren Sorgen oder Probleme bereiten würde, sondern eher als eine interessante und **vielversprechende Herausforderung** durch die Berufsschullehrer angesehen wird (nach einem Gespräch vom 10.2.1987 mit Herrn Berufsschuldirektor HORNER, Wien).

### 4.2 Eckdaten

Seit 1974 hat sich die **Zahl der Doppellehrlinge** und ihr relativer Anteil am Gesamtlehrlingsstand (1985: 169 921 Lehrlinge im Gewerblichen Dualsystem, davon 113 296 männliche und 56 625 weibliche; 7 193 Lehrlinge im Land- und forstwirtschaftlichen Dualsystem, davon 4 989 männliche und 2 204 weibliche) praktisch **ver-**

**doppelt.** 1985 gab es 12 828 Doppellehrlinge. M.a.W.: 7,5 % aller Lehrlinge des Gewerblichen Dualsystems (7,9 % männliche und 6,7 % weibliche - errechnet nach Daten der LEHRLINGE IN ÖSTERREICH 1985) besaßen einen Doppellehrvertrag. Um diesen scheinbar geringen Anteil von Doppellehrlingen im Gewerblichen Dualsystem zu verdeutlichen, sei darauf hingewiesen, daß dieser absolut doppelt so hoch ist wie die Zahl aller Lehrlinge im Land- und forstwirtschaftlichen Dualsystem.

### 4.2.1 Lehrberufskombinationsbezogene Lehrlingskonzentration

Ein Vergleich der zehn häufigsten von männlichen und weiblichen Lehranfängern gewählten Lehrberufskombinationen zeigt, daß die Wahlen und der Konzentrationsgrad derselben **geschlechtsspezifisch** sind. Letzterer ist wie bei den Einfachlehrberufen bei weiblichen Lehranfängern höher als bei männlichen, doch ist der beobachtbare Unterschied wesentlich geringer. Obwohl 1985 219 verschiedene Lehrberufskombinationen (vgl. LEHRLINGSSTATISTIK 1985) von Lehranfängern gewählt worden sind - 1974 konnten bereits 198 Lehrberufskombinationen registriert werden (vgl. LEHRLING IN ÖSTERREICH 1974), werden jeweils nur **die zehn häufigsten** derselben von rund **90% aller Doppellehrlinge** bevorzugt. Während im Beobachtungszeitraum zwischen 1980 und 1985 die von männlichen Lehranfängern getroffenen Wahlen trotz einiger Reihungsänderungen im großen und ganzen beibehalten worden sind, haben sich bei weiblichen Lehranfängern Veränderungen bezüglich der gewählten Lehrberufskombinationen und deren Reihung nach den Spitzenplätzen, die immer von denselben Lehrberufskombinationen beherrscht werden, ergeben (s. Tab. 8). Weiters weist der Konzentrationsgrad bei weiblichen Lehranfängern fallende Tendenz auf, was hauptsächlich mit der rückläufigen Einmündung in den Doppellehrberuf Kellner & Koch zu erklären ist. Es ist auch noch darauf hinzuweisen, daß die Doppellehre im **Regelfall bei männlichen Lehrlingen vier Jahre** beträgt, hingegen **bei weiblichen** häufiger auch solche mit nur **dreijähriger Dauer** (z.B. Fußpfleger & Kosmetiker, Fußpfleger & Masseur) zu beobachten sind, wodurch es auch gelingt, die geringe Attraktivität von Kurzlehren zu verbessern (vgl. dazu auch Tab. 6).

**Tab.8: Lehrberufseinmündung österreichischer Doppellehranfänger 1985 (1980) im Gewerblichen Dualsystem nach abnehmender Häufigkeit und Geschlecht (erstellt nach Daten der Lehrlinge in Österreich 1980 und 1985)**

| männlich 1985 | | männlich 1980 | |
|---|---|---|---|
| 1. Kellner & Koch | 28 8% | 1. Kellner & Koch | 31,4% |
| 2. Gas- und Wasserleitungsinstallateur & Zentralheizungsbauer | 26,4% | 2. Gas- und Wasserleitungsinstallateur & Zentralheizungsbauer | 25,6% |
| 3. Wasserleitungsinstallateur & Zentralheizungsbauer | 11,6% | 3. Wasserleitungsinstallateur & Zentralheizungsbauer | 13,7% |
| 4. Dachdecker & Spengler | 5,5% | 4. Bäcker & Konditor | 4,2% |
| 5. Bäcker & Einzelhandelskaufmann | 4,2% | 5. Dachdecker & Spengler | 3,7% |
| 6. Bäcker & Konditor | 4,2% | 6. Maurer & Zimmerer | 3,4% |
| 7. Koch & Konditor | 4,2% | 7. Spengler & Wasserleitungsinstallateur | 2,7% |
| 8. Maurer & Zimmerer | 2,2% | 8. Glaser & Spengler | 1,1% |
| 9. Spengler & Wasserleitungsinstallateur | 2,0% | 9. Karosseur & Kraftfahrzeugmechaniker | 1,0% |
| 10. Gas- und Wasserleitungsinstallateur & Spengler | 1,2% | 10. Gas- und Wasserleitungsinstallateur & Spengler | 1,0% |
| Konzentrationsgrad | 96,2% | | 96,2% |
| absolut | 2.129 | | 2.118 |
| Doppellehranfänger | 2.358 | | 2.413 |
| **weiblich 1985** | | **weiblich 1980** | |
| 1. Kellner & Koch | 83,5% | 1. Kellner & Koch | 88,7% |
| 2. Fußpfleger & Kosmetiker | 8,7% | 2. Fußpfleger & Kosmetiker | 6,5% |
| 3. Fußpfleger & Masseur | 1,2% | 3. Fußpfleger & Masseur | 1,5% |
| 4. Fotograf & Fotokaufmann | (8) | 4. Kosmetiker & Masseur | (6) |
| 5. Bäcker & Konditor | (6) | 5. Bürokaufmann & Spediteur | (5) |
| 6. Hotel- und Gastgewerbeassistent & Kellner | (5) | 6. Fotograf & Fotokaufmann | (5) |
| 7. Bürokaufmann & Bautechn. Zeichner | (4) | 7. Friseur und Perückenmacher & Kosmetiker | (5) |
| 8. Kosmetiker & Masseur | (3) | 8. Einzelhandelskaufmann & Kosmetiker | (3) |
| 9. Friseur und Perückenmacher & Kosmetiker | (3) | 9. Maler und Anstreicher & Schilderhersteller | (3) |
| 10. Florist & Friedhofs- und Ziergärtner | (3) | 10. Gas- und Wasserleitungsinstallateur & Zentralheizungsbauer | (3) |
| Konzentrationsgrad | 87,8% | | 90,3% |
| absolut | 1.128 | | 917 |
| Doppellehranfänger | 1.173 | | 953 |

### 4.2.2 Doppellehrlingsstände

Tab.9: **Verteilung der Doppellehrlingsstände 1980 (1985) nach Sektionen bzw. Sektionskombinationen und Geschlecht im Gewerblichen Dualsystem (errechnet und erstellt nach Daten der Lehrlingsstatistiken 1980 und 1985)**

| Sektion(skombinationen) | männlich | | weiblich | | insgesamt | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1980 | 1985 | 1980 | 1985 | 1980 | 1985 |
| Gewerbe | 63,2 | 61,4 | 11,0 | 11,7 | 49,0 | 16,5 |
| Fremdenverkehr | 30,1 | 29,7 | 86,5 | 85,7 | 45,4 | 46,5 |
| Industrie | 4,0 | 6,0 | 0,1 | 0,3 | 3,0 | 4,3 |
| Verkehr | 0,6 | 0,3 | 0,2 | 0,1 | 0,5 | 0,2 |
| Handel | — | — | — | (1) | — | (1) |
| Gewerbe und Handel | 1,4 | 1,5 | 1,8 | 2,0 | 1,5 | 1,7 |
| andere Kombinationen | 0,7 | 0,9 | 0,4 | 0,2 | 0,6 | 0,7 |
| insgesamt | 8 968 | 8 892 | 3 341 | 3 818 | 12 309 | 12 710 |

1985 findet man zu gleichen Teilen die meisten Doppellehrlinge entweder im Gewerbe oder im Fremdenverkehr, wobei sich zeigt, daß **männliche Lehranfänger eine Doppellehre im Gewerbe, weibliche** hingegen eine solche **im Fremdenverkehr** eindeutig bevorzugen. Seit 1980 haben sich die Doppellehrlingsstände im Gewerbe zugunsten jener in der Industrie verringert. In den übrigen Sektionen sind sie praktisch unverändert geblieben (s. Tab. 9).

### 4.2.3 Vorzeitige Lehrverhältnisauflösung und Retentionsraten

Zu diesem Problembereich liegen kaum Daten vor. Es kann aber gezeigt werden, daß - wie bei Einfachlehren - auch hier lösungsgefährdete und lösungsresistente Doppellehren vorkommen. Während die Lehrberufskombination **Kellner & Koch** mit einer Lösungsquote von 15,1 % zu den **lösungsgefährdeten Doppelberufen** zählt, gehört die Lehrberufskombination **Gas- und Wasserleitungsinstallateur & Zentralheizungsbauer** mit einer von 6,2 % zu den **lösungsresistenten** (vgl. LEHRLINGE IN ÖSTERREICH 1985).

**Tab.10: Retentionsraten bei Einfachlehren im zweiten und bei Doppellehren im dritten Ausbildungsjahr (errechnet und erstellt nach Daten der Lehrlingsstatistiken 1980 bis 1985)**

| Ausbildungszeitraum | Geschlecht | Einfachlehre 1. Jahr | Einfachlehre 2. Jahr | Doppellehre 1. Jahr | Doppellehre 2. Jahr | Doppellehre 3. Jahr |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1980-1982 | männlich | 37 739(100%) | 95,8% | 2 447(100%) | 93,3% | 88,8% |
| | weiblich | 20 625(100%) | 96,5% | 984(100%) | 93,1% | 87,0% |
| 1983-1985 | männlich | 33 379(100%) | 97,5% | 2 399(100%) | 96,4% | 92,1% |
| | weiblich | 18 206(100%) | 96,9% | 1 063(100%) | 91,6% | 84,8% |

**Retentionsraten nach dem Input-Output-Schätzsystem** können bei verschiedener Ausbildungsdauer nur nach der jeweils geringsten Lehrberufsdauer (bei Einfachlehren zwei, bei Doppellehren drei Jahre) berechnet werden. Aufgrund der Daten in Tab. 10 können folgende Aussagen gemacht werden (a) Bei der **Einfachlehre** ist nach dem zweiten Ausbildungsjahr die Retentionsrate am höchsten und nicht geschlechtsspezifisch. (b) Zum selben Zeitpunkt ist hingegen bei der **Doppellehre** die Retentionsrate bereits geringer und scheint in letzter Zeit zuungunsten weiblicher Lehrlinge geschlechtsspezifisch zu werden. (c) Bei der Doppellehre liegen **am Ende des dritten Ausbildungsjahres** sowohl die männliche als auch die weibliche Retentionsrate bereits **unter der "Durchschnittsretentionsrate"** (z.B. 1980: 92,8 % und 1985: 93,6 %), woraus geschlossen werden kann, daß besonders das dritte Lehrjahr bei Doppellehrlingen aufgrund vermehrter Belastungen und (schulischer) Hürden Selektionen fördert, die bei Einfachlehrlingen in diesem Ausmaß nicht zu beobachten sind.

## 5. PLÄDOYER FÜR DOPPELLEHREN

Das Berufsausbildungsgesetz 1969 idgF sieht neben dem Erlernen der Einfachlehre auch die gleichzeitige Ausbildung in zwei Lehrberufen als **Doppellehre** vor. Die Möglichkeit der Dreifachlehre bestand vorher nach der Gewerbeordnung 1859. Jene Jugendlichen,

die sich für eine Doppellehre entscheiden, versuchen damit eine Gesamtqualifikation zu erreichen, die in der Regel aus ungleich mehr (miteinander verknüpften) Teilqualifikationen als eine traditionelle Einfachlehre besteht. Schon von den gesetzlichen Bedingungen her stellt sie keine Konkurrenz, sondern eine **echte Ausbildungsalternative** zur Forderung der Schaffung von Berufsfeldern oder "Grundberufen" dar, die sich durch Zusammenlegung (stark) verwandter Einfachlehrberufe über die gesamte Ausbildungsdauer hinweg (vgl. dagegen FRIEDE 1982) auszeichnen. Obwohl bei Schulentlaßschülern kaum oder überhaupt nicht für das Abschließen von Doppellehrverträgen geworben wird, scheint diese **in Europa einmalige** konkrete Ausbildungsalternative zur Qualifikationsanreicherung bei österreichischen Jugendlichen immer attraktiver zu werden. Für den Ausbildungsverbund bzw. programmierter Betriebswechsel werden aus dieser Sicht unbedingt effektiv zu lösende **Probleme** (z.B. partielle oder totale Ausbildungswürdigkeit eines Betriebes, Notwendigkeit verbindlicher Ausbildungscurricula, Revision der Berufsschulkonzeption etc.) entstehen.

Die in industriellen Einfachlehrberufen zu vermittelnden Gesamtqualifikationen, die aus Erfordernisgründen teilweise schon immer weit über die in den stark interpretierbedürftigen Berufsbildern geforderten hinausgegangen sind, scheinen die zur Verfügung stehende Ausbildungszeit voll zu benötigen. Daher ist eine Forcierung der **nichtfusionierten Doppellehre** im Industriesektor kaum angebracht. Häufigere sektionsimmanente Doppellehren in Gewerbe oder Handel, mehr sektionsübergreifende Doppellehren beispielsweise zwischen Gewerbe und Handel und die Forderung, die Doppellehre auch im Land- und forstwirtschaftliches Dualsystem zu installieren, erscheinen dem Verfasser als ein Gebot der Stunde, und zwar u.a. wegen zu erwartender Marktverschiebungen, technischer Umstellungen und unvorhersehbarer Produktionsentwicklungen, die die gesellschaftliche Arbeit bestimmt haben und auch künftig bestimmen werden. Zu schaffen wäre auch die Möglichkeit der dualsystemeübergreifenden Doppellehre in Anbetracht agrartechnologischer Entwicklungen einerseits und Zunahme von Nebenerwerbsbauern andererseits. Erste Schritte in diese Richtung wurden schon gesetzt. Demnach ist der Besuch drei- bzw. zweijähriger Fachschulen im Bereich der Land- und Forstwirtschaft total oder partiell auf Lehrabschlußprüfungen oder Ausbildungszeiten bestimmter Lehrberufe im Gewerblichen Dualsystem anzurechnen (vgl. BGBl.Nr. 462/1986).

Man muß in Österreich auch einmal zur Kenntnis nehmen, daß **Strukturschwächen** einer Reihe von Einfachlehren, die durch sinnvolle Kombinationen mit anderen entscheidend gemildert werden könnten, an Mobilitäts- und Anpassungsproblemen gelernter Facharbeiter sowie an ausgesprochenem **Mobilitätsleid** derselben (vgl. z.B. SPEISER 1976) nicht unerheblich mitbeteiligt sind.

So wechseln 38 % Facharbeiter vor Erreichen des 25. Lebensjahres ihren erlernten Beruf, danach sind es sogar 45 % (vgl. INFO 1985/1). Beachtenswert ist auch die Tatsache, daß - im Gegensatz zu den fünfzehn- bis neunzehnjährigen arbeitslosen Jugendlichen, von denen drei Viertel keine abgeschlossene Berufsausbildung besitzen - **rund die Hälfte der Arbeitslosen** zwischen neunzehn und fünfundzwanzig Jahren sehr wohl eine **abgeschlossene Erstausbildung** aufweist.

Entwicklungsschübe in betrieblicher Produktionstechnik und -organisation führen immer wieder bei traditionell ausgebildeten Facharbeitern zu überraschenden Einschnitten in deren Lebensgeschichte, wodurch sie schnell ihre persönliche und soziale Identität verlieren können. Das bloße Angedeihenlassen sozialer Attribute (z.B. gute Entlohnung) bei statusreduzierter Beschäftigung und primitiven Handlungsvollzügen im selben oder in einem anderen Betrieb nach vorausgegangener Facharbeit bzw. anspruchsvolleren Tätigkeiten **bewirkt Selbstwertinsulte mit Langzeitwirkungen.** Um solchen negativen Entwicklungen im Erwerbsleben ursprünglich beruflich gut qualifizierter Menschen schon jetzt effektiv begegnen zu können, wäre eine offizielle Förderung und Forcierung der **Doppellehre kein utopisches Postulat,** sondern eine reale, emanzipatorische und gesetzlich gedeckte Möglichkeit, die allerdings nur im Gewerblichen Dualsystem besteht und auf das Land- und forstwirtschaftliche Dualsystem ausgedehnt gehört. Neben der Grundberufforderung ist die Doppellehre ein alternativer und zielführender Weg, eine konkrete Dequalifikationsprophylaxe künftiger Facharbeiter in einer Zeit rasanten technischen Fortschritts und Arbeitsplatzverringerung zu erreichen. Sie ist somit ein **Instrument** (a) für größere Lernchancen jugendlicher Arbeitnehmer, (b) eines für längerfristige Verwertbarkeit so erworbener Gesamtqualifikation oder Teilen davon und (c) schließlich eines zur Verringerung menschlichen Leids, besonders hinsichtlich Langzeitarbeitslosigkeit.

Die beinahe **beliebige Kombination** kaum verwandter Lehrberufe kann dem Absolventen einer Doppellehre gerade wegen der üblichen Berufsstandardisierungen vielleicht sogar **vielversprechende Marktnischen** eröffnen, die ihn möglicherweise zum Arbeitgeber werden lassen (vgl. dazu auch VALENTINI 1984). Es ist von daher überhaupt nicht verständlich, wenn generell die Forderung zur Schaffung von Einfachlehren erhoben wird, die aus Doppellehrberufen (z.B. Anlagenmonteur) hervorgegangen sind (vgl. daz INFO 1984/4). Daß es partiell zweckmäßig erscheint, beliebte Lehrberufskombinationen (z.B. Kellner & Koch, Gas- und Wasserleitungsinstallateur & Zentralheizungsbauer, Dachdecker & Spengler) zu Einfachlehrberufen zu fusionieren, scheint auch keine Frage zu sein. Bedenklich werden jedoch Forderungen dann, wenn damit in einer Zeit systematischer Arbeitsplatzverringerung Erwerbschancen findigen Jugendlichen genommen werden. Das Plädoyer für die Doppellehre erhebt keinen Absolutheitsanspruch, sondern verweist nur auf eine von möglichen Ausbildungsformen, die nicht nur aufgrund ihrer wirtschaftlichen Vorzüge, sondern auch aus bildungstheoretischer Sicht es wert wäre, mehr als bisher öffentlich beachtet und gefördert zu werden.

## 6. LITERATURVERZEICHNIS


1. ABC DES BERUFSBILDENDEN SCHULWESENS. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport (Hg), Wien 1986.
2. BALLAUF, Th.: Pädagogik als Bildungslehre. Haag und Herchen, Frankfurt/Main 1986.
3. BARGIL, M. u.a.: Allgemeinbildung - Bildung für alle. J & V, Wien 1982.
4. BERUFLICHE BILDUNG IN DER SCHULE. ÖIBF (Hg), Wien 1981.
5. BRAUN, H.: Einleitung. In: Braun, H. & Knapp, I. (Hg): Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum. Orac, Wien 1986.
6. BRUMHARD, H.: Berufsbildung hat den ganzen Menschen zu fördern. Lernfeld Betrieb 1987/5.
7. BUNK, G.: Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Quelle & Meyer, Heidelberg 1982.
8. DECKERT, U. & SCHULZ, H.: Kennzeichen und Wandel von Facharbeit unter dem besonderen Aspekt von Rechnerunterstützung. In: Hoppe, M. & Erbe, H. (Hg): Rechnergestützte Facharbeit. Jungarbeiterinitiative an der Werner-von-Siemens-Schule, Wetzlar 1986.
9. DEHNBOSTEL, P. u.a.: Gemeinsame Probleme der allgemeinbildenden Fächer in berufsbildenden Schulen. In: Dehnbostel, P. u.a. (Hg): Bildung und Beruf. Hain, Meisenheim/Glan 1985.
10. DUFFEK, H.: Die Vermittlung der Allgemeinbildung in der Berufsschule - Methoden, Verfahren, Strategien. Ketterl, Wien 1984.
11. EDER, A. & HORNER, R.: Vom wissenschaftlichen Einblick zum praktischen Ausblick. ibw, Wien 1985.
12. FAHRTHEORETISCHES CURRICULUM. Fachverband der Kraftfahrschulen Österreichs (Bundeskammer der Gewerblichen Wirtschaft), Wien 1986.
13. FRIEDE, C.: Berufliche Bildung in Stufen. Sauer, Heidelberg 1982.
14. GOLAS, H.: Berufs- und Arbeitspädagogik für Ausbilder, Bd 1. Girardet, 2. Aufl., Essen 1982.
15. HANTSCH, G.: Zum Spannungsfeld: Berufliche Weiterbildung - Persönlichkeitsentfaltung. In: BREINBAUER, I. & LANGER, M. (Hg): Gefährdung der Bildung - Gefährdung des Menschen. Böhlau, Wien 1987
16. HEGELHEIMER, A.: Qualifikationsforschung. In: Rosenthal, H. (Hg): Schlüsselwörter zur Berufsbildung. Beltz, Weinheim

1977.
17. HOFER, M.: Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Hogrefe, Göttingen 1986.
18. HOLZ, H.: Entwicklung von Methodenkompetenz durch Leittext- und Projektmethode. In: Sonntag, K. (Hg): Neue Produktionstechniken und qualifizierte Arbeit. Bachem, Köln 1985.
19. HORNER, R.: Die Berufsschule - Partner des Lehrbetriebes. In: Piskaty, G. u.a. (Hg): Lehrlingsausbildung in Österreich. Orac, Wien 1985.
20. KAILER, N.: Problemfelder und Ansatzpunkte für Bildungsarbeit in Klein- und Mittelbetrieben. Mitteilungen (ibw) 1985/11.
21. KAUNE, A.: Lernstatt mit Auszubildenden. Lernfeld Betrieb 1987/5.
22. KEHRER, K.: Lehrlingsausbildung und Arbeitszeitverkürzung. Die Aussprache zu Wirtschafts- und Gesellschaftsfragen 1986/4.
23. KELL, A.: Allgemeinbildung als Problem der Berufsschule. In: s. DEHNBOSTEL, P. u.a.
24. KIELBASSA, M.: Wandel der Qualifikationsstruktur durch den Einsatz neuer Techniken: Forderung zur Bildung und Erziehung im Hinblick auf eine Integration von Allgemeiner und Beruflicher Bildung. In: Meyer, N. & Friedrich, H.R. (Hg): Neue Technologien in der beruflichen Bildung. Vgs, Köln 1984.
25. KINSCHER, W.: Berufsausbildung. Manz, 2. Auflage, Wien 1979.
26. KREJCI, H.: Lehrlingsausbildung aus der Sicht der Bildungspolitik der Vereinigung Österreichischer Industrieller. In: s. HORNER, R.
27. LAMMEL, W.: Arbeitszeitverkürzung und Lehrlingsausbildung. Die Aussprache zu Wirtschafts- und Gesellschaftsfragen. 1986/3.
28. LEHRLINGE IN ÖSTERREICH. Österreichischer Arbeiterkammertag (Hg), Wien 1976 bis 1986.
29. LEHRLINGSSTATISTIK. Bundeskammer der Gewerblichen Wirtschaft. Wien 1975 bis 1985.
30. LEHRLINGS- UND JUGENDSCHUTZ. Kammer für Arbeiter und Angestellte für Niederösterreich (Hg), Wien 1986.
31. MATZNER, K.: Schulversuche an Wiener Berufsschulen. Unpubl. Dissertation (Erziehungswissenschaften), Wien 1984.
32. MAIER, H.: Allgemeinbildung in der arbeitsteiligen Industriegesellschaft. In: Allgemeinbildung im Computerzeitalter. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg), Bonn 1986.
33. MENZE, C.: Bildung: In: Lenzen, D. & Mollenhauer, K. (Hg):

Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd 1. Klett-Cotta, Stuttgart 1983.

34. NICKLIS, W.: Allgemeinbildung heute. In: Babilon, F.-W. & Ipfling, H.-J.: Allgemeinbildung und Schulstruktur. Kamp, Bochum 1980.
35. OBJEKTIVE KRITERIEN FÜR DIE FESTSTELLUNG DER EIGNUNG VON BETRIEBSSTÄTTEN ZUR LEHRLINGSAUSBILDUNG. ÖIBF (Hg), Wien 1980.
36. PARTIK-PABLE, H.: Berufsqualifikationen als Motor der Wirtschaft. In: s. BRAUN, H.
37. PICHLER, G.: Allgemeinbildung - eine grundlegende Forderung schulischer Ausbildung (2 Teile). Der Förderungsdienst 1984/8 und 9.
38. RIEMER, G.: Das duale System - der österreichische Weg einer praxisnahen Ausbildung Jugendlicher. In: s. HORNER, R.
39. ROLFF, H.: Technologieentwicklung und Arbeitsorganisation als Ausgangspunkte für eine Neufassung des Bildungsbegriffs. In: Lisop, I. (Hg): Bildung und neue Technologien. Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, Frankfurt/Main 1986.
40. SCHEDLER, K.: Motive zur Lehrlingseinstellung. ibw, Wien 1980.
41. SCHEDLER, K.: Die technische Entwicklung als Herausforderung an das Bildungswesen. Aktuelle Unterlagen zum Wirtschafts- und Sozialkundeunterricht 1985/46.
42. SCHEDLER, K.: Auswirkungen technologiebedingter Strukturanpassungen auf das Bildungswesen - Teil 1. Mitteilungen (ibw) 1986/5.
43. SCHERMAIER, J.: Die Stellung der Berufsschulen im dualen Ausbildungswesen. Berufspädagogisches Institut des Bundes, Linz 1981.
44. SCHMIEL, M. & SOMMER, K.: Lehrbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Ehrenwirth, München 1985.
45. SCHMITZ, M. E.: Berufsbildung bei veränderten Anforderungen. Lernfeld Betrieb 1987/5.
46. SCHNEEBERGER, A.: Berufliche und berufsübergreifende Anforderungen an Weiterbildung. Mitteilungen (ibw) 1986/10.
47. SCHWENDENWEIN, W.: Dualsystem oder Vollzeitschule. J & V, Wien 1974.
48. SCHWENDENWEIN, W.: Gedanken zu allgemeinbildenden Fächern und Fachgegenständen sowie deren Selektionswirkungen in technischen Schulen. In: Schermaier, J. u.a. (Hg): Aspekte praxisbezogener Pädagogik. Müller, Salzburg 1980.

49. SCHWENDENWEIN, W.: Erfolg und Versagen in technischen Schulen. ÖBV, Wien 1982.
50. SCHWENDENWEIN, W.: Zur Situation der Lehrlingsausbildung in Österreich. In: Georg, W. (Hg): Schule und Berufsausbildung. Bertelsmann, Düsseldorf 1984.
51. SCHWENDENWEIN, W.: Theorie des Unterrichtens und Prüfens. Universitätsverlag für Wissenschaft und Forschung, 2. völlig neubearbeitete Auflage., Wien 1987.
52. SCHWIMMER, W.: Überbetriebliche Zusammenarbeit. INFO (ÖIBF) 1985/4.
53. SPEISER, I.: Mobilität junger Berufstätiger. ibw, Wien 1976.
54. STEINRINGER, J. & STEINER, M.: Berufsschulzeit-Verlängerung. ibw, Wien 1986.
55. STEINRINGER, J.: Pädagogische Aspekte der Lehrlingsausbildung. In: s. HORNER, R.
56. STÖSSEL, H.: Schlüsselqualifikationen. Lernfeld Betrieb 1986/2.
57. VALENTINI, A.: Die Rolle der Berufsbildung. Ausbildung Jugendlicher in neuen Beschäftigungsformen (CEDEFOP), Nr. 16, Dez. 1984/III.
58. WALZER, A.: Berufliche Bildung in der Land- und Forstwirtschaft Niederösterreichs. Unpubl. Dissertation (Erziehungswissenschaften), Wien 1986.
59. WILMS, D.: Allgemeinbildung vor neuen Herausforderungen. In: s. MAIER, H.

## 7. ZUSAMMENFASSUNG

### Die Doppellehre in Österreich

Die Doppellehre in Österreich als gleichzeitige Ausbildung in zwei gemäß der Lehrberufsliste nicht oder nur kaum verwandten Einfachlehrberufen, und zwar innerhalb ein und desselben Ausbildungsbetriebes, ist zumindest in den westlichen Industrienationen einmalig. Sie ist im Vergleich zur traditionellen Einfachlehre eine Ausbildungsmöglichkeit, die besonders begabtere Jugendliche aus eigenem Antrieb, also ohne wesentliche Fremdbeeinflussung (z.B. Werbung oder künftige Lehrberechtigte), bevorzugen.
Damit erzielen sie eine nicht zu unterschätzende Dequalifikationsprophylaxe und Arbeitslosigkeitsresistenz.

Da Österreich sowohl ein Gewerbliches Dualsystem als auch ein davon unabhängiges Land- und forstwirtschaftliches Dualsystem besitzt, ist der Abschluß eines Doppellehrvertrages, der frühestens nach Vollendung des neunten Pflichtschuljahres erfolgen kann, nur im Gewerblichen Dualsystem möglich. Eine aufgrund der Zunahme von Nebenerwerbsbauern notwendig erscheinende Dualsysteme übergreifende Doppellehre wäre als äußerst dringliche und gebotene Ausbildungsmöglichkeit vom Gesetzgeber vorzusehen.

Die Berufsschulpflicht besteht bei Doppellehrlingen für beide Lehrberufe, allerdings nur im selben Zeitausmaß, wie dies für Einfachlehrlinge gilt.
Doppellehrlinge mit solchen Lehrberufen, die stärker miteinander verwandt sind und dazu noch häufig von Jugendlichen gewählt werden, können das schulische Zeitproblem durch den Besuch eigener Fachklassen befriedigend lösen. Jene aber, die andere Kombinationen von Lehrberufen aufweisen, also nicht miteinander verwandte, müssen mit Berufsschulbesuchsmodalitäten zu Rande kommen, die aus lerntheoretischer und pädagogischer Sicht als äußerst unbefriedigend und auch qualifikationsmindernd einzustufen sind.

Bei Behebung dieser zeitlichen und organisatorischen Mängel bezüglich Berufsschulbesuch stellt die Doppellehre als attraktive Ausbildungsalternative zur Einfachlehre einen ganz konkreten Ansatz dar, nicht nur die Ausbildungswirklichkeit bei Lehrlingen zur Erzielung höherwertiger Lernprozesse zu verbessern, sondern auch ganz erhebliche arbeits(markt)orientierte Vorteile und Ver-

besserungen sowohl für doppeltqualifizierte Arbeitnehmer als auch für deren Arbeitgeber herbeizuführen. Diese Möglichkeiten werden neben wichtigen und interessanten bildungstheoretischen Überlegungen im vorliegenden Forschungsbericht behandelt.

**SUMMARY**

**Two-Career Training in Austria**

Training for two careers, i.e. simultaneous education and training in two not necessarily related skills, which takes place under one roof, is a feature which makes Austria unique among Western industrial nations. Compared to traditional single-career training, this method offers a type of education which appeals particularly to the more talentend and self-motivated youngster, as it does not impose the limitations of a single qualification, but enables him to be flexible and thus less vulnerable to the threat of unemployment.

Since in Austria the education sector concerning trade is completely separate from that concerning agriculture and forestry, it is impossible to enter an apprenticeship contract in two careers comprising those two separate fields. Since however, the number of part time farmers is on the increase, a new education system integrating those two separate sectors, which would enable the potential trainee to choose one career from each, is urgently required. The two-career trainee is obliged to attend the relevant training college in both his chosen subjects, yet he is only allocated the same amount of study time as his single-career counterpart. In those cases where the two chosen subjects are closely related, this time dilemma can be solved quite satisfactorily by the trainee attending specialised classes. Where the subject combination is not closely related however, the trainee has to cope with the unsympathetic timetable and attitude of a training college which, from a paedagogical point of view, will affect his learning ability and lower his chances of a good qualification.

Once these disadvantages are removed, the two-career training scheme forms a very attractive alternative to the traditional single-career training, since it not only improves the educational possibilities and consequently the learning standard of the trainee, but also affords considerable advantages on the labour market for the employee with double qualification on the one hand and the employer on the other. These possibilities, together with various other important and interesting factors in the field of educational theory are discussed in detail in this report.

**Der Autor dieser Studie**

Dr. habil. Werner Schwendenwein, Univ.-Doz., Jahrgang 1943;
Beruflicher Werdegang:
Pflichtschullehrer an verschiedenen Schultypen (1962-1972). Studium der Pädagogik und Psychologie (Dr.phil., Wien 1972). Assistent am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien, Lehrbefugnis für Empirische Berufs- und Schulpädagogik (Wien 1981), Vorsitzender der Studienkommission Pädagogik in Wien (1981-1987), Gründer und Leiter des Studienschwerpunkts "Berufspädagogik" am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien (seit 1982), Pädagogischer Berater des Fachverbandes österreichischer Kraftfahrschulen (seit 1980), Lehrbeauftragter für die pädagogische Ausbildung von Fahr(schul)lehrern am WIFI Wien (seit 1986).
Mitgliedschaften: Österreichische Pädagogische Gesellschaft. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Arbeitsgemeinschaft für empirisch-pädagogische Forschung-AEPF, Sektion für Pädagogische Psychologie und Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik).
Publikationen: z.B. "Dualsystem oder Vollzeitschule", J & V, Wien 1975; "Erfolg und Versagen in technischen Schulen", ÖBV, Wien 1982; "Theorie des Unterrichtens und Prüfens", Wiener Universitätsverlag, 2. Auflage, Wien 1987