

Günter Pätzold

Betriebliches Ausbildungspersonal: Aufgabenspektrum und pädagogische Professionalität

Modul 3D / Einheit 5:
Betriebliches Lernen und berufliche Kompetenzentwicklung

Fakultät für
**Kultur- und
Sozialwissen-
schaften**

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der FernUniversität reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Wir weisen darauf hin, dass die vorgenannten Verwertungsalternativen je nach Ausgestaltung der Nutzungsbedingungen bereits durch Einstellen in Cloud-Systeme verwirklicht sein können. Die FernUniversität bedient sich im Falle der Kenntnis von Urheberrechtsverletzungen sowohl zivil- als auch strafrechtlicher Instrumente, um ihre Rechte geltend zu machen.

Der Inhalt dieses Studienbriefs wird gedruckt auf Recyclingpapier (80 g/m², weiß), hergestellt aus 100 % Altpapier.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	3
Tabellenverzeichnis.....	5
Autor.....	6
Vorwort.....	7
1 Berufserziehung in der berufsständischen Epoche und Gewerberecht.....	8
1.1 Urgestalt der Berufserziehung	8
1.2 Kritik an der Urgestalt der Berufserziehung.....	10
1.3 Erste Ansätze einer Überprüfung der Unterweisungsfähigkeit des Lehrmeisters.....	12
1.4 Berufserziehung als Selbstverwaltungsaufgabe der Wirtschaft.....	13
1.5 Lehrlingswerkstätten und Eignung des Lehrmeisters.....	14
2 Industrietypische Berufsausbildung und Ausbildungstätigkeit	17
2.1 Lehrwerkstatt und Werksschule	17
2.2 Bedarf an betrieblicher Ausbildungstätigkeit.....	19
2.3 Lehrmeisterprüfungen	22
2.4 Kontinuität in der betrieblichen Berufserziehung.....	24
3 Von der pädagogischen Begabung zur Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO).....	26
3.1 Konsolidierung korporatistischer Steuerung.....	26
3.2 Anfänge einer pädagogischen Ausbildung der Ausbilder (AdA).....	27
3.3 Berufsbildungsgesetz und Ausbilder-Eignungsverordnung.....	30
4 Novellierungen der AEVO.....	39
4.1 Zentralisierung betrieblicher Bildungsarbeit.....	39
4.2 Dezentralisierung – Lernen im Prozess der Arbeit.....	40
4.3 Heterogenität.....	46
4.4 Modellversuche zur Ausbilderausbildung	47
4.5 AEVO – Überfällige Modernisierungsmaßnahme	49
5 Lernorte und didaktisch-methodische Konzepte.....	58
5.1 Lehrgänge und berufsmotorisches Lernen	58
5.1.1 Demonstration	59
5.1.2 Vier-Stufen-Methode.....	59
5.2 Zur Aneignung und Verarbeitung komplexer Realitätserfahrung.....	61
5.2.1 Leittextmethode	61
5.2.2 Juniorenfirma	62
5.2.3 Projektmethode/ Auftragsorientiertes Lernen.....	62

5.2.4	Fallstudie	64
5.2.5	Experiment/Versuch.....	65
5.3	Zur Notwendigkeit einer neuen Lernkultur.....	65
5.4	Empirische Befunde	69
6	Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals	73
6.1	Profile betrieblicher Ausbildungstätigkeit.....	73
6.1.1	Die Ausbildungsleiter*innen	74
6.1.2	Die Ausbildungsmeister*innen.....	74
6.1.3	Die Ausbilder*innen	75
6.1.4	Die Ausbildungsbeauftragten	75
6.2	Professionalisierung der Ausbildungstätigkeit	79
6.3	Reflektierte Erfahrung und subjektiver Kompetenzbedarf.....	82
	Literaturverzeichnis	86

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Organisation der Ausbildung.....	42
Tabelle 2: Durchführung der Ausbildung.....	43
Tabelle 3: Erziehung und betriebliche Sozialisation	44
Tabelle 4: Einhaltung rechtlicher Bestimmungen.....	45
Tabelle 5: Rahmenplan zum Erwerb der Ausbildereignung gemäß AEVO 2009 (Auszug) (gemäß §§ 2,3) Handlungsfeld 1	53
Tabelle 6: Rahmenplan zum Erwerb der Ausbildereignung gemäß AEVO 2009 (Auszug) (gemäß §§ 2,3) Handlungsfeld 2	54
Tabelle 7: Rahmenplan zum Erwerb der Ausbildereignung gemäß AEVO 2009 (Auszug) (gemäß §§ 2,3) Handlungsfeld 3	55
Tabelle 8: Rahmenplan zum Erwerb der Ausbildereignung gemäß AEVO 2009 (Auszug) (gemäß §§ 2,3) Handlungsfeld 4	56

Autor

Prof. Dr. Günter Pätzold

geb. 1944, Studium in den Fächern Nachrichtentechnik, Mathematik, Volkswirtschaftslehre, Soziologie sowie Berufs- und Wirtschaftspädagogik an den Universitäten Aachen und Bochum. 1971 Erstes und 1972 Zweites Staatsexamen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. 1975 Promotion zum Doktor der Philosophie in der Abteilung für Philosophie, Pädagogik, Psychologie der Ruhr-Universität Bochum.

1972 bis 1976 Wissenschaftlicher Assistent und 1976 bis 1983 Akademischer Rat am Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum. 1979 Lehrstuhlvertretung "Theorie der beruflichen Bildung" an der Universität Oldenburg. 1983 bis 2010 Universitätsprofessor für Berufspädagogik im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie der Universität Dortmund.

Hauptarbeitsgebiete: Ideen- und Sozialgeschichte der beruflichen Bildung; Betriebspädagogik/Organisations- und Personalentwicklung/Berufliche Weiterbildung; Didaktik und Methodik beruflichen Lehrens und Lernens/Lernortkooperation; Professionalisierung des Lehr- und Ausbildungspersonals.

Vorwort

Berufliche Bildung meint sämtliche Prozesse der Qualifizierung in öffentlichen und privaten Institutionen des Berufsbildungssystems, aber auch in Betrieben mit Bezugspunkt des Dualen Systems. Für das vorliegende Studienmaterial wird der Begriff eingegrenzt und im Folgenden verstanden als Qualifizierung im Kontext der historisch gewachsenen „betrieblichen Lehre“. Ihre Wurzeln reichen bis ins Mittelalter. Sie hat einen langen historischen Entwicklungsprozess durchlaufen mit je spezifischen Verständnissen von Arbeit und Beruf, Ausbildung und Erziehung sowie den anzustrebenden Zielen und der Qualität der betrieblichen Erziehungs- und Ausbildungsmaßnahmen, deren Erreichung bzw. Realisierung u.a. vom Handeln des betrieblichen Ausbildungspersonals und der jeweiligen Arbeits- und Lernumgebungen bestimmt wird. Ansätze zur Steigerung der betrieblichen Ausbildungsqualität zielen daher auf die pädagogische Professionalisierung dieser Personengruppe und der Weiterung ihrer Professionalität.

Die betriebliche Berufsausbildung ist Teil des ökonomischen Systems und damit Teil des Beschäftigungssystems. Ausbildungsprozesse stehen deshalb in der Spannung von ökonomischen und pädagogischen Zielen, von beruflicher Tüchtigkeit und personaler Vollkommenheit. Zudem ist Lernen in vielen Betrieben zu einem Teil der Arbeit selbst geworden und manche Arbeiten lassen sich ohne selbstgesteuertes Lernen gar nicht mehr bewältigen. Es ist Aufgabe der Berufsbildungsforschung, dass arbeits- und berufsbezogene Lernen daraufhin zu analysieren und zu bewerten, ob und inwieweit es in Bezug auf ökonomische und pädagogische Ziele einen Beitrag leisten kann und welche Aufgaben dabei dem betrieblichen Bildungspersonal zukommen und wie es darauf vorbereitet werden müsste. Welche Orientierung richtungsweisend sein wird bzw. ob und wie zwischen beiden Positionen vermittelt wird, hängt dann aber von der Unternehmenspolitik des jeweiligen Ausbildungsbetriebes und vom berufsbildungspolitischen Handeln des Staates ab.

Insofern geht es in dem hier vorliegenden Studienmaterial darum, historische Zusammenhänge zum Aufgabenspektrum und zur pädagogischen Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals sichtbar zu machen, über unterschiedliche Professionalisierungskonzepte und den aktuellen Stand der Debatte zur Professionalität zu informieren und zu orientieren. Dabei wird pädagogische Professionalität nicht nur als individuelles Wissen und Können verstanden, sondern auch mit der Perspektive betrachtet, dass es erst durch das Zusammenwirken personaler Dispositionen und struktureller sowie kultureller Rahmenbedingungen ihre Qualität zeigt.

Dortmund, im Mai 2016

Günter Pätzold

1 Berufserziehung in der berufsständischen Epoche und Gewerberecht

1.1 Urgestalt der Berufserziehung

Seit sich die Berufserziehung ab dem 13. Jahrhundert im Zusammenhang mit der Entstehung der mittelalterlichen Stadt und ihren differenzierten Handwerken in der Form der Handwerkslehre entwickelt hat, werden Antworten auf die Frage nach der bedarfsgerechten Ausbildung des beruflichen Nachwuchses gesucht. Dabei spielten ergänzend zu den betriebsinternen Erwartungen gesellschafts-, wirtschafts- und kulturpolitische Aspekte eine zentrale Rolle. Pädagogische Überlegungen waren dabei lange Zeit nachgeordnet (ZABECK 2009, 46). Berufserziehung ist Zeit-, kontext- und interessen gebunden, sie steht im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Entwicklungstrends sowie Problemlagen und korrespondiert mit den spezifischen Verständnissen von Arbeit und Beruf und ihren praktischen Implikationen. Fragen nach der „richtigen“ Berufserziehung und der Qualifikation des Ausbildungspersonals wurden im Laufe der Zeit entsprechend kontrovers diskutiert. Dabei ging es nie nur um curricular-inhaltliche Änderungen, sondern auch um erzieherischen Bedarf unter den je spezifischen normativen Zielvorstellungen. „Das berufliche Bildungsthema war und ist eingebettet in historisch-konkrete Rahmenbedingungen von Staat, Politik, sozialökonomischem System, Kultur und den daraus deduzierten normativen, oft ideologisch überformten Orientierungen“ (WAHLE 2007, 137).

Das mittelalterliche Zunft Handwerk hatte die Berufserziehung und Berufsausübung nach eigenen Maßstäben, orientiert an Tüchtigkeit und „Ehrbarkeitsmotiven“ (MÜLLGES 1979, 16), geordnet und einen gestuften Erziehungsgang entwickelt – vom Lehrling über den Gesellen zum Meister. Seine pädagogische wie ausbildungskonzeptionelle Vorbildlichkeit wirkt bis heute nach. „Was wir heute als traditionelles Modell der Berufsausbildung bezeichnen, die ‚Enpassant-Ausbildung‘ oder ‚Beistell-Lehre‘ ist eine weitgehend modifizierte Form der berufsständischen Erziehung. Nur deren ausbildungsmethodische Elemente, die Stufung der Ausbildung und die Lernform, das Imitationslernen, haben sich ziemlich unverändert erhalten. Die eigentliche Modernisierung der traditionellen Handwerkslehre erfolgte über eine Hinzufügung ‚moderner‘ Lernorte, die nicht den Regeln der traditionellen Lernform folgen“ (GREINERT 1997, 36).

Die Ergänzung des Imitationslernens durch schulisch organisiertes Lernen setzte sich im Zuge der Mittelstandspolitik des Kaiserreiches im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts in Deutschland durch und wurde zum „Leitbild der deutschen Berufserziehung“. Die Modernisierung der ständischen beruflichen Lernform erfolgte also über eine rein additive Ergänzung der Betriebslehre durch eine schulisch organisierte, die nicht mehr dem Prinzip Tradition, sondern rational-didaktischen Prinzipien – Systematik, Fächerung, Methodik usw. – folgte.

Bis zu dieser Zeit war die in Sprache eingebettete Imitatio die „Urgestalt der Berufserziehung“. Diese Form „der Weitergabe beruflichen Wissens und Könnens hat sich über Jahrtausende hinweg bewährt. Die Nachfolgenden wurden von vornherein mit konkreten Problemlagen vertraut gemacht, ihre Lernanstrengungen dienten ganz unmittelbar dazu, künftig Probleme lösen zu können. Lernen und Handeln drifteten nicht zwangsläufig auseinander“ (ZABECK 2009, 33 f.).

Ein Nachweis besonderer pädagogischer Fähigkeiten des Handwerksmeisters wurde nicht verlangt bzw. nicht als erforderlich angesehen. Die zünftige Erziehungsgemeinschaft prägte ein standes-gemäßes Denken und Handeln des angehenden Handwerkers entsprechend dem geltenden Leitbild. Der Meister fungierte als Vertrauensmann einer gewerbepolitischen Organisation. Er nahm den Lehrling in sein Haus auf und übte quasi Vaterrechte über ihn aus. Wenn auch die Lehrlingerziehung des Nachwuchses Standessache der gesamten Zunft war, blieb das private Erzieher-Zögling-Verhältnis ihr vorrangiger Referenzpunkt. Klar war, wer erzieht, wer erzogen werden muss, was Erziehung leisten soll, vor allem aber, dass Erziehung sein soll.

Dabei kam es in erster Linie auf die Integration in eine Korporation an. „Nicht was man gelernt hatte, war wichtig, sondern in welchem korporativen Konnex“ (STRATMANN 1995, 154) es gelernt wurde. „Sie war Standeserziehung, was hieß: auf die Tradition der ständisch-korporativen Normen und Werte gerichtet. Die handwerklich-technische Fertigkeit war nur Teil dieser ständisch-korporativen Normierung und darf nicht losgelöst von ihr gesehen werden“ (ebd.). Konkrete Hinweise auf die Unterweisungspflicht des Lehrherrn finden sich selten und beschränken sich dann meistens auf allgemeine Formeln. Die tägliche Mitarbeit war die wichtigste Lern Gelegenheit, theoretische Unterweisungen hat das mittelalterliche Zunft Handwerk ebenso wenig gekannt wie planmäßige Ausbildungslehrgänge. „Die Berufsausübung des mittelalterlichen Handwerkers war genauso wenig wie die des landwirtschaftlich Tätigen an die Beherrschung elementarer Kulturtechniken gebunden. Unterschiede bestanden jedoch insofern, als die im 'handwerklichen Beruf angesammelten Erfahrungen, Werkregeln und Verhaltensmuster (einen komplexeren Kanon bildeten), der nur in längerer Übung zu erlernen' war und insofern 'eine gewisse Systematik und Planmäßigkeit für den handwerklichen Ausbildungsgang' erreichte“ (ZABECK 2009, 53).

Als „generelle Kategorie ständischer Sozialisationskultur“ verkörpert es „einen wichtigen Mechanismus von Tradition (von lat. traditio = Übergabe, Überlieferung): über das Vorleben und Nachahmen sollen die bewährten Normen des Standes verinnerlicht, die überkommenen Bestände angeeignet und als explizit verpflichtende 'Gewohnheit' weiter vermittelt werden.“ (GREINERT 2007, 30). „Die Lernmöglichkeiten des Handwerkers reichten also nur soweit, wie ihm die Berufserfahrungen der älteren Standesgenossen erschlossen wurden. Aus ihnen vermochte er sich zwar die traditionellen Könnens- und Wissensregeln für die üblichen, bekannten Arbeitsvorfälle in seinem Handwerk anzueignen, jedoch warfen sie keine Lösungshilfen für unvorhersehbare Probleme und neuartige Aufgaben ab“ (MÜLLGES 1979, 16).

Abweichungen von der Tradition waren ohnehin nicht erlaubt, da sie ein unerwünschtes Potenzial von Gefährdung und Risiko in die Geschlossenheit der ständischen Welt einschließen würden. Aus Ängstlichkeit vor späterer Konkurrenz versuchte im traditionsgebundenen Handwerk mancher Meister bis in die Neuzeit hinein, dem Lehrling die tieferen Geheimnisse seiner Kunst vorzuenthalten. STRATMANN (1967, 233) belegt, dass es bei den Schneidern üblich gewesen ist, Lehrlinge und Gesellen nur für das Zusammennähen einzusetzen. Die Kunst des Zuschneidens oder Zubereitens hätten die Meister wie ein Geheimnis gehütet, so dass der auf berufliche Tüchtigkeit bedachte Lehrling sozusagen mit den Augen „abstehlen“ müsse (ZABECK 2009, 34). „Dem Lehrling eine andere Technik zu vermitteln, als sie der Meister für gut befand, hieß, ihn 'verführen', ihn vom rechten Weg abbringen und zu bösen Dingen verlocken. Anders zu

arbeiten als der Meister war abwegig. Dessen Technik – und das bedeutet: dessen technisches Vermögen oder Unvermögen! – galt als normative Größe, der schlicht deshalb zu folgen war, 'weil ich sein Herr und Meister bin', der alles besser...wissen muß" (STRATMANN 1993, 232).

Berufliche Tüchtigkeit im Sinne individueller Konkurrenzfähigkeit war also nicht das Ziel ständisch-handwerklicher Erziehung. Eine möglichst verlässliche Einfügung in den Traditionszusammenhang setzte vielmehr einen umfassenden Sozialisationsprozess voraus. Dessen Leitbild repräsentierten der Meister bzw. der Meistertitel sowie die damit verbundene „Ehrbarkeit“ als Zeichen sozialer Reputation. Die zentralen Vermittlungsagenturen bildeten Familie und Zunft (GREINERT 2007, 31).

Den engeren Rahmen ständisch-handwerklicher Erziehung markierte die Familie des Lehr-Meisters. Bei Eintritt in die Ausbildung ging nicht nur die Erziehungsgewalt der Eltern des Lehrlings auf den Meister über, der Lehrling wechselte auch ganz in dessen Lebens- und Tätigkeitssphäre über: er trat in sein „Haus“, und das bedeutete in seine Werkstatt und seinen Haushalt ein, war also dem Mitvollzug des Lebensalltages im Meisterhaushalt ganz unterworfen.

„Das Meisterrecht war die rechtswirksame Bestätigung anerkannt vollendeter Beherrschung sowohl der handwerklichen Fertigkeiten wie der zünftigen Verhaltens- und Lebensweise. Aus der Zunftmitgliedschaft leitete sich...die Befugnis ab, das Handwerk selbständig zu betreiben. Aus beidem ergaben sich Recht und Verpflichtung, durch qualifizierende berufliche Unterweisung die fachliche Tüchtigkeit und durch verantwortungsbewußte Erziehung die korporativ-standesgemäßen Tugenden auf die nachwachsende Generation zu tradieren“ (STRATMANN 1967, 19). Die traditionelle Art und Weise der zünftigen Erziehung verpflichtete den Lehrling auf die überkommenen Normen der Zunft, gab ihm aber auch einen sicheren Maßstab für die eigene Lebensführung. „Die Annahme, die Professionalisierungspolitik der Zünfte habe auf 'Professionalität' gesetzt, also auf die Herstellung optimaler Bedingungen für die Vermittlung berufsspezifischer Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen, wird von der historischen Realität widerlegt. Nicht die Idee des 'Fachmanns', des 'Profis', wie man heute in alltagssprachlicher Verkürzung zu sagen pflegt, bestimmte an erster Stelle die Ausgestaltung der Reglements. Wenn beim Eintritt in die Zunft das Zeugnis der ehelichen, 'freien und ehrlichen Geburt' sowie der Nachweis der Redlichkeit und der 'ehrliehen Herkunft', zum Teil auch der 'deutschen Abkunft' verlangt wurde, so ging es darum, das gegenüber dem geburtsständischen Adel bestehende Manko durch die Begründung eines spezifischen Handwerksadels zu kompensieren. Gleichzeitig wurde das Ziel verfolgt, über mehr oder minder restriktiv handhabbare Auswahl- und Zulassungskriterien den Zustrom zum Gewerbe und die Vergabe der Meisterwürde so zu steuern, daß die 'Nahrung der Zunftgenossen' nicht in Gefahr geriet“ (ZABECK 2009, 55).

1.2 Kritik an der Urgestalt der Berufserziehung

Bis weit in das 19. Jahrhundert hinein orientierte sich die Berufserziehung am Paradigma der ständischen Epoche, in der sie Teil der „natürlichen Erziehung“ war, die zwar auch auf handwerkliche Fertigkeiten, jedoch vorrangig auf die gruppengebundene Sozialisation gerichtet war, also auf die Tradition der ständisch-korporativen Normen und Werte. Referenzpunkt der Lehrlingserziehung war das private Erzieher-Zögling-Verhältnis. Es war durch Zufälligkeiten und

Begrenzungen geprägt und nicht anhand eines Ausbildungscurriculums kontrollierbar. Je mehr Meister ihre Lehrlinge als „Hausknechte missbrauchten“, ihre handwerklich-technische Ausbildung vernachlässigten und ihr Mangel an technologischem Wissen sichtbar wurde, desto eindringlicher wurde die Kritik an dieser „Urgestalt“ beruflicher Erziehung.

Für ein auf Fortschritt und durchgängige Modernisierung setzendes Zeitalter wurde es problematisch, dass durch die normativ gehandhabte Imitatio-Methode alle Eigeninitiative und Selbstständigkeit unterbunden wurde. „Streng genommen, hatte indes schon die im Handwerk übliche Berufsausbildung in der zweiten Hälfte des 18. und im gesamten Zeitraum des 19. Jahrhunderts nichts mehr mit dem mittelalterlichen Sozialisationsmodell zu tun. Die politischen Umwandlungen, die sich im Zeitraum von 1500 bis 1800 vollzogen, haben der mittelalterlichen Handwerkskultur unwiderruflich die Grundlagen entzogen, ohne daß es hierfür zunächst einer industriellen Revolution bedurfte ... Die neue staatliche Wirtschaftspolitik, der 'Merkantilismus', war von Hause aus keine Handwerkspolitik, sondern Finanz- und Handelspolitik ... Die zweite einschneidende Wirkung der neuen Politik auf das Handwerk ergab sich aus der veränderten Zunftpolitik der absolutistischen Staaten“ (GREINERT 2007, 33 f.).

Das entstehende moderne Staatswesen im 18. Jahrhundert mit dem ökonomischen Ziel einer Stärkung der produktiven Kräfte des Landes griff dann auch regulierend ein, wobei es die gesellschafts- und sozialpolitisch stabilisierende Wirkung der Zünfte für ihre eigenen Ziele nutzte. Dies kam einer Bestätigung der handwerklich-korporativen Sozialisation und Qualifikation gleich, obwohl es auch aufgeklärte Reformer zu dieser Zeit gab, die der Auffassung waren, dass Zunftzwang und herkömmliches Handwerk eine anforderungsgerechte Berufsbildung nicht ermöglichen könnten, sondern nur eine Berufsausbildung als öffentliche Aufgabe. Das in besonderer Weise miteinander verknüpfte Berufserziehungs- und Qualifikationsverhältnis wurde zwar reflektiert, was an der Realität der betriebsgebundenen Lehrlingerziehung jedoch wenig änderte. Berufserziehung galt fortan als Selbstverwaltungsangelegenheit der Wirtschaft mit entsprechender Tendenz zur Funktionalisierung. „Jede von wem auch immer angestoßene und verantwortete Initiative zur Innovation, Modifikation und Reform der beruflichen Ausbildung läßt sich demnach weder auf ein bloßes Vermittlungs- noch auf ein reines Methodenproblem verkürzen, noch geht es hier allein um technische oder lernortspezifische Aspekte“ (WAHLE 2007, 137).

Zwar ist im Hinblick auf die zeitgenössische Lösung des Qualifikationsproblems für den industriellen Sektor (Stichwort: Lehrwerkstatt) und durch die frühen berufsbegleitenden Schulen eine Rezeption moderner Konzepte der Berufserziehung feststellbar, jedoch folgten sie weitgehend über die Verklammerung mit dem Berufs- und Arbeitsbegriff geistig-moralischen Ansprüchen, die dem Leitmotiv folgten, das betriebs- und sozialintegrative Moment der Berufserziehung (Stichwort: staatsbürgerliche Erziehung) zu stärken. Seither ist die Mehrdimensionalität beruflichen Lernens zugleich und vorwiegend mit dem Hinzutreten des schulisch organisierten Lernens als Instrument pädagogisch-curricularer Rationalisierung der Berufsbildung fassbar. Mit dem Übergang von der traditionell-feudalen Gesellschaft zur kapitalistisch-bürgerlichen wandelte sich das Lehrverhältnis von einem – auf das gesamte Standesleben bezogenen – Sozialisationsprozess zu einem – lediglich auf die technische Seite gesellschaftlicher Arbeit bezogenen – Qualifikationsprozess. Steuerung und Kontrolle dieses Prozesses erfolgten nicht mehr über Tradition, sondern über gesetzliche Vorschriften und bürokratische Regeln.